X. Jahrg. 1936 Heft 3

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Editha Sterba

Schule und Erziehungsberatung

Berichte

Preis dieses Heftes Mark 2·—

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Begründet von Heinrich Meng und Ernst Schneider

Herausgeber:

August Aichhorn
Wien V, Schönbrunnerstraße 110

Dr. Paul Federn
Wien VI, Köstlergasse 7

Anna Freud
Wien IX, Berggasse 19

Dr. Heinrich Meng
Basel, Augenstelnerstraße 16

Prof. Dr. Ernst Schneider
Stuttgart N, Relenbergstr. 16

Hans Zulliger
Ittigen bei Bern

Schriftleiter:

Dr. Wilhelm Hoffer, Wien, I., Dorotheergasse 7

6 Hefte jährlich M. 10·—, schw. Frk. 12·50, österr. S 17·—
Preis des Heftes: M. 2·— (schw. Frk. 2·50, österr. S 3·40)

Geschäftliche Zuschriften bitten wir zu richten an

Internationaler Psychoanalytischer Verlag
Wien IX, Berggasse 7

Zahlungen für die „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik" können geleistet werden durch Postanweisung, Bankscheck oder durch Einzahlung auf eines der

Postscheckkonti des „Internationalen Psychoanalytischen Verlages in Wien":

Postscheckkonto	Jahresabonnement	Postscheckkonto	Jahresabonnement
Leipzig 95.112	*M. 10·—*	*Budapest 51.204*	*P 17·50*
Zürich VIII, 11.479	*Frk. 12·50*	*Zagreb 40.900*	*Din. 220·—*
Wien 71.633	*S 17·—*	*Warszawa 191.256*	*Zl 21·50*
Paris C 1100.95	*Fr. 60·—*	*Riga 36.93*	*Lat. 16·—*
Prag 79.385	*Kč 100·—*	*s'Gravenhage 142.248*	*hfl. 6·—*
Stockholm 44.49	*schw. Kr. 16·—*	*Kjöbenhavn 24.932*	*dän. Kr 18·50*

Für Bankschecküberweisungen aus anderen Ländern gelten folgende Preise:

Währung	Jahresabonnement	Währung	Jahresabonnement
Pfund Sterling	*—/16/8*	*palästin. Pfund*	*—·86*
nordamerik. Dollar	*4·—*	*norweg. Kronen*	*16·50*

(Frühere Preisangaben ungültig)

Bei Adressenänderungen bitten wir freundlich, auch den bisherigen Wohnort bekanntzugeben, denn die Abonnentenkartei wird nach dem Ort und nicht nach dem Namen geführt.

In Vorbereitung befinden sich folgende Sonderhefte: „Kindliche Eßstörungen", „Lern- und Denkstörungen", „Jugendliche Verwahrlosung und Kriminalität".

ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHO-
ANALYTISCHE PÄDAGOGIK

X. Jahrg. 1936 Heft 3

Schule und Erziehungsberatung

Von Editha Sterba, Wien

Die psychologischen Erfahrungen, die man als Kinderanalytiker erwirbt, mehr Kindern als den wenigen kleinen Analysanden zuteil werden zu lassen, ist das wichtigste Motiv, das den Kinderanalytiker dazu drängt, Erziehungsberatung zu treiben und auf diese Weise die analytischen Erkenntnisse der seelischen Vorgänge beim Kind und ihre Beeinflussungsmöglichkeiten in einer breiteren Schichte sozial wirksam zu machen. Es kann dann nicht ausbleiben, daß auch Erzieher den Berater aufsuchen und für diesen oder jenen Fall, der ihrer Einsicht und ihrer Tätigkeit Schwierigkeiten bereitet, Rat und Weisung haben möchten. Solcher Rat, solche Weisung konnten oft nicht von einer einzigen Besprechung abhängen, mußten in ihrer Wirkung am Kinde kontrolliert, fallweise Modifikationen zugeführt, aus geänderter Situation durch andere ersetzt werden, kurz die gemeinsame Arbeit mit dem Erzieher ergab die Notwendigkeit einer Reihe von Besprechungen. Wenn ich im folgenden einige der in gemeinsamer Arbeit mit Lehrern geführten Fälle von Erziehungs- und Lernschwierigkeiten in der Schule mitteile, so geschieht dies, um die Art solcher Arbeit anschaulich zu machen und Technik und Ergebnis einem größeren Erzieherkreis darzustellen.

Das Material der hier folgenden Berichte wurde mir von verschiedenen Lehrern freundlich zur Verfügung gestellt; alle den Berichten zugrundeliegenden Fälle liegen mehrere Jahre zurück und haben selbstverständlich die auch bei analytischen Krankengeschichten aus Diskretionsgründen übliche Veränderung erfahren.

Bei dieser Art der Arbeit drängte sich dem Kinderanalytiker unwillkürlich der Vergleich mit der Kinderanalyse auf und erheischte eine sorgfältige Abgrenzung dieser beiden Arbeitsgebiete gegeneinander. Auf diese Abgrenzung soll am Schluß der hier publizierten Berichte ausführlich eingegangen werden.



Wie immer bei Maßnahmen und Ratschlägen erziehungsberatender Natur konnten diese nicht auf den Erziehungsfall beschränkt bleiben, sondern mußten die Umgebung des Kindes, also vor allem die Angehörigen des Kindes in den Bereich der erzieherischen Tätigkeit einbeziehen. An den dargestellten Fällen wird auch darüber zu berichten sein.

Erster Bericht

Die kleine zehnjährige Frida fiel der Lehrerin zu Beginn des Schuljahres durch eine merkwürdige Lernstörung auf. Sie kann absolut nichts nacherzählen, auch Fragen nur sehr schlecht beantworten, so daß man eigentlich gar kein Bild von ihren Kenntnissen bekommen kann. Diese Störung macht sich in allen Unterrichtsgegenständen sehr unangenehm bemerkbar und läßt es zweifelhaft erscheinen, ob das Kind überhaupt fähig ist, die seinem Alter entsprechende Schulklasse zu besuchen. Bei genauerer Beobachtung sieht diese Störung, die man als Sprechhemmung bezeichnen könnte, so aus: Wenn Frida etwas nacherzählen soll, denkt sie vor jedem Satz so lange nach, daß die Lehrerin die Antwort nicht gut abwarten kann. Man kann dem Kind ansehen, daß es verzweifelt nach Worten sucht und alles vergessen hat. Wenn man lange genug wartet, kommen dann die Sätze stockend heraus. Sie macht dabei wie auch sonst ein ganz ausdrucksloses, versteinertes Gesicht, bei der geringsten Störung kann sie dann überhaupt nicht mehr weiterreden. Sogar bei den gewöhnlichsten Fragen zögert sie so mit einer Antwort, daß man das Gefühl hat, sie habe die an sie gerichtete Frage gar nicht verstanden. Wenn sie gefragt wird: „Warum hast du das oder jenes vergessen?", zögert Frida unendlich lange und gibt dann etwa folgende ausweichende Antwort: „Weil ich zu viel zu tun hatte." Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß sie eigentlich etwas ganz anderes antworten wollte. Auch sonst macht Frida einen sehr gestörten Eindruck. Sie ist still, ernst und verschlossen, hat nur spärlichen Kontakt mit anderen Kindern, will scheinbar von ihnen nichts wissen. Ebenso beteiligt sie sich kaum am Unterricht, sie ist apathisch und interesselos.

Bevor noch die Lehrerin mit dem Kind ausführlicher gesprochen hatte, bekam sie von den Eltern gelegentlich eines „Sprechtages" folgenden Bericht: Frida ist das einzige Kind, die Eltern leben in bescheidenen, aber auskömmlichen Verhältnissen und scheinen sich beide sehr um die Kleine zu kümmern. Besonderes Gewicht legen sie auf das Lernen und die Lernfortschritte. Der Vater macht einen intel-

ligenten Eindruck, er interessiert sich sehr für die häuslichen Aufgaben des Kindes. Er scheint Frida dabei zu überwachen und weiß genau, wo die Schwierigkeiten des Kindes liegen. Er berichtet, daß sie sich viel mit der Schule beschäftigt, immer in den Schulbüchern liest. Zu Hause ist Frida brav und folgsam, macht willig häusliche Arbeiten, treibt gern mit den Eltern Sport. Sie vergißt nur alles, meint der Vater tadelnd. Im Dunkeln und allein hat sie keine Angst. Als kleines Kind soll sie immer sehr schnell begriffen haben und sehr lebendig gewesen sein. Der Vater ist sehr enttäuscht über den schlechten Schulerfolg der letzten Zeit und kränkt sich sehr darüber, daß Frida keine bessere Schülerin ist. Er meint, dem Kind nur mit Strenge beikommen zu können, und empfiehlt auch der Lehrerin äußerste Strenge dem Kind gegenüber. Die Mutter scheint viel weniger intelligent als der Vater, macht aber einen lieben und guten Eindruck. Sie kümmert sich sehr um das Kind und berichtet nur Gutes von ihm.

Die Lehrerin ließ nun einmal die Kleine nachmittags zu sich in die Schule kommen, um mit ihr ausführlicher zu sprechen. Bei diesem verschlossenen Kind, das zu niemandem eine rechte Beziehung zu haben schien, und das gerade im Sprechen besonders gehemmt war, ergab es sich als selbstverständlich, daß man bei der ersten Unterredung sehr vorsichtig sein mußte. Außerdem wollte die Lehrerin ja versuchen, den Schwierigkeiten des Kindes, über die sie sich zu diesem Zeitpunkt noch gar kein rechtes Bild machen konnte, innerhalb ihrer pädagogischen Arbeit beizukommen; so mußte sie alles von vornherein vermeiden, was das Kind stutzig oder mißtrauisch machen konnte. Sie fragte also ganz allgemein, warum Frida glaube, in der Schule nicht weiterzukommen, ohne ihre Schwierigkeit, das Nichtnacherzählenkönnen, auch nur zu erwähnen. Da antwortete Frida: „Ich trau mich nicht zu reden, weil mich die Kinder dann auslachen.“ Das sei doch nicht richtig, meinte die Lehrerin. Darauf sagte Frida: „Wenn ich es aber nicht richtig sagen kann, dann rede ich gar nicht.“ Die Lehrerin beruhigt sie und bespricht vorderhand mit ihr, daß sie vielleicht versuchen könnte, zu Hause laut etwas zu erzählen, um sicherer zu werden. Mit diesem Vorschlag schien die Lehrerin etwas Wichtiges im Kind berührt zu haben. Frida begann plötzlich zu sprechen: „Ja, zu Hause, das kann ich nicht, der Vater will es nicht und dann schimpft er. Oft darf ich gar nicht lernen, wenn ich es nicht gleich kann; dann sagt er, ich darf die Aufgabe nicht machen, dann komme ich ohne Aufgabe in die Schule; oft wirft er vor Zorn die Hefte auf den Boden, dann krieg' ich erst eine Strafe in der Schule, weil die Hefte verdrückt sind, und ich mag doch nicht sagen, daß es der Vater getan hat. In der Volksschule hat er sogar ein Heft zer-

rissen. Wenn ich eine Aufgabe nicht zusammenbringe, sagt er immer, es ist eine Schande, daß man dir dabei helfen muß, laß mich in Ruhe, andere Kinder können das alles allein." Aber auch darüber berichtet sie zunächst unklar und in unvollständigen Sätzen, so daß man immer erst durch vieles Fragen herausbekommt, was sie eigentlich meint.

Auf die Frage, wie die Mutter sich dabei verhalte, macht sie nur eine verächtliche Hand- und Mundbewegung: „Die schlagt immer und sagt dasselbe wie der Vater. Der Vater schimpft und die Mutter schlagt mich, miteinander sind sie gut, aber mit mir reden sie nichts. Ich red' auch nichts mit niemandem." — „Warum?" meint die Lehrerin. „Ich hab ja niemanden", antwortet das Kind. Die Lehrerin meint hierauf: „Mit mir kannst du aber wirklich darüber sprechen und mir alles sagen, warum du glaubst, daß es dir in der Schule schlecht geht." Frida antwortet nicht, schaut der Lehrerin einen Augenblick ins Gesicht und scheint einverstanden. Auf die Frage, ob sie die Eltern denn nicht gern habe, verneint sie das energisch. Die Lehrerin erzählt ihr darauf, wie nett der Vater von ihr gesprochen hätte. Sie zuckt wieder verächtlich mit dem Mund und meint: „Dann hätten mich die Eltern ja nicht weggegeben in ein Heim, wo ich gar nichts hätte lernen können, wenn dort nicht eine Lehrerin gewesen wäre." — Damit verhielt es sich nun so. In der Volksschule kam sie einmal während des Schuljahres in ein Erholungsheim. Sie habe das Weggeschicktwerden so aufgefaßt, als ob die Eltern sie weggegeben hätten, damit sie nicht lernen könne, dann könnten sie nachher wegen des schlechten Lernerfolges noch mehr schimpfen; es sei nur ein Zufall gewesen, daß sie dort lernen konnte, weil auch dort eine Lehrerin Unterricht gab. „Seit wann, meinst du", fragt die Lehrerin, „daß die Eltern dich nicht mögen?" — „Seit ich in die Schule gehe", lautet die Antwort. „In der ersten Klasse hab ich sehr gut gelernt (das stimmt mit ihren Schulzeugnissen überein) und dann ist es immer schlechter geworden und dann waren die Eltern so bös und haben beide geschimpft."

„Und dann war die Lina da und wegen der hab ich weg müssen." Unklar und stockend kommt dann weiter folgendes heraus: Als Frida die zweite Volksschulklasse besuchte, nahmen die Eltern ein armes Kind, dessen Eltern in bitterster Not lebten, aus Mitleid für eine Zeitlang zu sich. Dieses Kind scheint besser gelernt zu haben als Frida, jedenfalls erzählte Frida: „Immer war ich an allem schuld, wenn es auch nicht wahr war, immer hab ich die Prügel und Schläge gekriegt und der Vater hat immer gesagt: ‚Schau, wie gut die Lina lernt; sie war früher am Land in der Schule und hat keine so guten Lehrerinnen wie du gehabt; es ist eine Schand' und nicht notwendig, daß du

so schlecht in der Schule lernst.' Immer haben sie zur Lina gehalten und sie hat nur falsch über mich geredet und die Mutter hat auch nur zum Vater und zur Lina gehalten. Einmal hat die Lina wieder gelogen und da hab ich sie blau geschlagen. Da haben mich die Eltern ins Heim gegeben und die Lina hat bleiben können. Seitdem rede ich nichts auf die Eltern mehr. Ich bin erst aus dem Heim zurück, wie die Lina fort war. Aber die Eltern waren dann genau so zu mir wie vorher."

Die Lehrerin erfuhr später von den Eltern, daß Frida zwar nicht knapp nach diesem Vorfall, aber doch noch während der Zeit, als das Pflegekind im Haus war, von der Krankenkasse aus in ein Heim zur Erholung geschickt worden sei. Die Eltern behielten dann das arme Pflegekind aus Mitleid noch einige Zeit bei sich, weil ihr eigenes, wie sie meinten, gut versorgt war.

Als die Lehrerin Frida vorschlägt, mit den Eltern zu reden und zwischen Kind und Eltern zu vermitteln, lehnte dies Frida so strikte ab, daß die Lehrerin auf diesen Versuch verzichten mußte.

Man wird nicht fehlgehen mit der Annahme, daß die Tatsache, daß die Eltern Fridas ein Pflegekind zu sich nahmen, von Bedeutung in dem ganzen Konflikt des Kindes war; aus der Enttäuschung und der Zurücksetzung, die sie da erfahren hat, läßt sich wirklich ein Großteil ihrer Lernhemmung erklären. Wir können annehmen, daß sie böse auf die Eltern ist, weil sie sich nicht nur ein anderes Kind genommen haben, sondern sie auch noch zu dieser Zeit allein in ein Heim gegeben haben; deshalb will sie mit ihnen und auch sonst mit niemandem etwas zu tun haben. Sie will nichts lernen und damit den Eltern etwas zuleide tun und sie ärgern. Darin ist wohl ein wichtiger Grund für die Lernstörung gefunden, aber die Form, in der die Lernstörung auftritt, ist damit noch nicht erklärt. Es wäre wohl sehr verlockend und einfach, den Vorfall mit dem Pflegekind für alles verantwortlich zu machen und alle Schwierigkeiten Fridas ausschließlich von diesen Vorfällen aus zu erklären; dagegen aber muß uns bei näherer Untersuchung manches Bedenken aufsteigen. Gleich an die erste Aussprache, die das Kind mit der Lehrerin hatte, können wir folgende Fragen knüpfen: Warum kann Frida nur reden, wenn sie sicher weiß, daß das, was sie sagen will, richtig ist; warum ist Frida so aufgebracht darüber, daß der Vater über das schlechte Lernen schimpft, wo wir doch anzunehmen geneigt sind, sie lerne absichtlich nichts, um die Eltern zu ärgern? Das Schimpfen des Vaters sollte sie ja freuen, weil sie daran sieht, daß der Vater sich wirklich ärgert, was ja in ihrer Absicht liegt. Wir haben auch wahrgenommen, daß sie nicht nur böse, sondern auch sehr eifersüchtig ist. „Die Lina hat alles

besser gekonnt“, betont sie immer wieder; die Mutter ist nett mit der Lina und mit dem Vater, nur mit ihr nicht. Auch kann man sich nach dem Verhalten der Eltern, wie es die Lehrerin in der Sprechstunde beobachten konnte, schwer vorstellen, daß sie sich wirklich so gegen Frida benommen hätten, wie es das Kind schildert.

Das bisherige Material, so reichlich und wesentlich es auch ist, klärt uns über alle Ursachen der Störung des Kindes nicht auf. Es sagt uns nichts darüber aus, warum das kleine Mädchen gerade in der Art gestört ist, daß es verschlossen, beziehungslos, affektlos erscheint, mit niemandem reden will und beim Reden, bei den Antworten in der Schule, beim Nacherzählen eine deutliche Hemmung, eine Sprechhemmung, aufweist. Wir hören wohl von Vorfällen, die zu diesem Verhalten beigetragen haben müssen; sie sind aber nicht imstande, uns das Verhalten Fridas völlig zu erklären.

Was tat nun die Lehrerin in der ersten Unterredung mit Frida? Sie bot dem Kind ihre Hilfe an, indem sie sich in Gespräche über die Lernstörung einließ, und suchte sein Vertrauen zu erwerben und eine gute Beziehung zu dem Kind herzustellen. Die Kleine faßt tatsächlich Vertrauen zu der Lehrerin, berichtet ihr allerlei, was sie bewegt, und ist im Begriffe, eine gute Beziehung zu ihr zu bilden.

Frida erwartete von der Lehrerin, daß sie nicht mit den Eltern redete, obwohl das wegen der schlechten Schulergebnisse dringend nötig gewesen wäre. Die Lehrerin brachte es aber auf Grund der guten Beziehung, die Frida zu ihr entwickelte, dahin, daß das Kind lernte und die Aufgaben machte, ohne sich sehr darum zu kümmern, ob der Vater über das Lernen böse sei oder nicht; außerdem wurde eine gute Schülerin dazu angestellt, mit ihr Aufgaben zu machen und zu lernen. Frida freut sich dabei, dem verhaßten Vater ein Schnippchen schlagen zu können, und meint: „Ich sag' dem Vater, wenn ich keine Aufgabe bring' und nicht viel lern', dann krieg' ich Strafen in der Schule; dann muß er mich lernen lassen.“

In der nächsten Zeit erfährt die Lehrerin wenig Neues von Frida, das bisher Berichtete wird wiederholt. Manchmal taucht ein neues Detail auf. So erfährt die Lehrerin einmal folgendes: Frida stand eines Tages früh auf, um die Aufgaben zu machen, da sie am Tag vorher mit dem Vater hatte fortgehen müssen und daher nicht dazugekommen war. Der Vater war böse und wollte sie schlagen, weil sie wieder so lange arbeitete. „Das hat er auch immer getan“, sagt Frida, „wie die Lina noch da war.“ Da hat sie in der Früh ohnehin nicht schlafen können, meint sie, „weil die Lina immer hat dürfen im Ehebett zwischen den Eltern liegen; dabei hätte es gar nicht sein müssen, denn es war so eine Ottomane da“. Ihre Haßeinstellung gegen die

Eltern bleibt ganz unverändert, sie weist jeden Vermittlungsversuch ganz schroff zurück und will gar nichts von einem solchen hören. Die Aussprachen bestehen meist in kurzen Unterredungen während der Pause oder am Heimweg von der Schule. Fridas Vertrauen nimmt deutlich zu, was in erster Linie in immer häufigeren Klagen und Beschuldigungen gegen die Eltern seinen Ausdruck findet. Sie fragt auch viel, auffallenderweise Dinge, von denen man annehmen muß, daß sie sie weiß, als ob sie dadurch Geduld und Freundlichkeit der Lehrerin auf die Probe stellen wollte.

Im Lernen zeigen sich ganz große Fortschritte, sie arbeitet mit, denkt mit, kann nacherzählen, zuerst allerdings nur, wenn sie mit der Lehrerin allein ist. Vor der Klasse gibt sie aber auch schon auf schwierige Fragen richtige Antworten, ohne zu zögern und zu stocken. Ihr Gesichtsausdruck hat sich verändert, ist freier, aufgeschlossener, sie ist heiter und redefreudig, schaut der Lehrerin beim Abschied sogar bisweilen in die Augen, was vorher nie der Fall gewesen war. Zu den Mitschülerinnen hat sie allerdings noch keine Beziehung. Sie freut sich selbst sehr über ihre Lernfortschritte und weiß es zu erzwingen, daß sie mit der Kollegin lernen darf, so oft sie will. Der Vater, gesteht sie, schimpfte auch nicht mehr so viel beim Lernen, und etwas später kommt dann einmal heraus, daß sie oft früher die Aufgaben gar nicht gemacht hat. Sie erzählt das ganz fröhlich und schalkhaft lachend. „Der Vater ist draufgekommen, weil die Lina immer Aufgaben gemacht hat", da hat sie dann zu Hause bleiben müssen, wenn der Vater mit der Lina fortgegangen ist. Sie verspricht der Lehrerin, jetzt nicht mehr zu schwindeln, die Lehrerin soll stolz auf sie sein können.

Um die Weihnachtszeit ist Frida wieder sehr unglücklich. Sie versichert der Lehrerin immer wieder, daß ihr die Eltern bestimmt nichts schenken werden. Es gelingt der Lehrerin, sie dazu zu bringen, daß sie irgendeine Kleinigkeit für die Eltern kauft. Nach Weihnachten stellt sich dann heraus, daß sie von den Eltern viel mehr Geschenke bekommen hat, als es eigentlich die Lehrerin selbst erwartet hatte.

Kurz vor den Feiertagen hat sie ein schweres Schreckerlebnis. Ein gleichaltriger Vetter wollte mit ihr auf eine fahrende Straßenbahn aufspringen, er kam dabei unter die Schutzvorrichtung und wurde am Fuß schwer verletzt. Sie hängt besonders an dem Jungen, wohl auch, weil sie ihn zur Zeit, als Lina, das Pflegekind, im Hause war, immer gegen Lina zu Hilfe rufen konnte. Auf das schreckliche Erlebnis hin wird sie mit einem Schlag wieder ganz versteinert wie früher, redet nicht, nimmt gar nicht am Unterricht teil, und erst bis die Lehrerin das ganze Erlebnis mit ihr durchgesprochen hat und ihr

zeigt, daß sie jetzt aus Schmerz um den Vetter sich vor allem abschließen will, wird sie wieder freier und offener. Dabei berichtet sie wie zufällig, daß ihre Stimmung sonst immer durch ihre jeweiligen Träume bestimmt wird. Wenn sie was Lustiges geträumt hat, — daß sie jemanden pflanzt[1]) oder sekkiert, — dann ist sie den ganzen Tag lustig. Wenn sie schlechte Träume hat, ist sie grantig und schlecht gelaunt. Schlechte Träume sind immer von der gleichen Art, *daß jemand auf sie lossticht oder daß sie im Wasser untergeht und ein Tintenfisch sie frißt oder daß sie in die Hölle kommt.*

Bald darauf tritt ein Ereignis ein, das eine entscheidende Wendung bringt. Frida erzählt eines Tages, der Vater will nicht mehr erlauben, daß sie mit der Kollegin lerne, weil sie vom Lernen mit ihr zu spät nach Hause gekommen ist. Da sie aber von früher her noch so große Lücken besitzt, daß sie die Helferin unbedingt braucht, um in der Schule mitzukommen, muß die Lehrerin unbedingt mit dem Vater sprechen, um ihm die Notwendigkeit dieses gemeinsamen Lernens begreiflich zu machen. Frida will zuerst wieder absolut nichts von einer Unterredung des Vaters mit der Lehrerin wissen, willigt dann aber doch ein unter der Bedingung, daß die Lehrerin ihr alles sage, was sie mit dem Vater gesprochen hat. Außerdem muß sie mit dem Vater fünf Punkte besprechen und Frida mitteilen, was der Vater dazu gesagt hat. Erstens, ob der Vater erlaubt, daß sie weiter mit der Helferin lernt, wenn sie ein Hefterl kauft, in dem der Vater des Mädchens, mit dem sie lernt, bestätigen wird, wie lange sie miteinander gelernt haben; zweitens, der Vater soll glauben, daß auch andere Kinder zu zweit lernen, drittens er soll glauben, daß sie sehr fleißig ist, viertens er soll glauben, daß sie nicht dumm ist und daß sie nur so lange beim Antworten überlegt, damit sie keine Fehler macht; fünftens, soll die Lehrerin versuchen, herauszubekommen, warum Frida das einzige Kind ist, und ob der Vater nicht lieber einen Buben gehabt hätte.

Die Lehrerin geht darauf ein, auch der Vater ist damit einverstanden, daß Frida erfährt, was er sagt. Er wollte Frida nur nicht mit der Helferin lernen lassen, weil er meinte, sie schreibe alles von ihr ab. Er beklagt sich bei der Gelegenheit, daß Frida in der letzten Zeit sehr frech und aggressiv wird. Er behauptet, sie nie zu schlagen, nur der Mutter rutscht manchmal die Hand aus, sagt er. Da haut Frida gleich zurück. Als Resultat der Unterredung bekommt Frida vom Vater nicht die erwarteten Schimpfer, sondern die Erlaubnis, an diesem Tage eislaufen zu gehen.

[1]) Neckt, frozzelt.

Befriedigt sagt sie der Lehrerin: „Ich hab' nämlich wegen dem Schreien so Angst gehabt. Ich schrei' jetzt immer zu Hause so zurück und brüll' mit allen, die nicht tun, was ich will. Ich hab' als kleines Kind auch immer meine Puppen auf die Erde gehaut und später die Lina fest verprügelt und schrecklich mit dem Vetter gerauft. Ich krieg' oft so einen Zorn, daß ich schreien muß, sonst zerplatz' ich vor Wut."

Wenn wir diesen Abschnitt überblicken, sehen wir eine deutliche Wendung zum Bessern. Die Sprechhemmung hört auf, sie lernt besser und arbeitet in der Schule mit, ihr Aussehen hat sich verändert, sie zeigt Beziehungen zu anderen Kindern, vor allem zu dem Vetter, der verunglückte. Daneben aber werden Aggressionen frei, die sich im Verhalten gegen die Eltern zeigen, der Vater bezeichnet sie als frech, sie selbst erzählt, daß sie schreit und brüllt. Diese aggressiven Tendenzen hatten sich bisher in den Träumen gezeigt, als passives oder aktives Traumerlebnis, sie träumt ja regelmäßig, *daß sie andere pflanzt oder sekkiert, oder daß sie gestoßen oder von einem Tintenfisch gefressen wird oder in die Hölle kommt.* Aus dem Material, das Frida der Lehrerin bringt, haben wir zunächst nicht viel Neues erfahren. Aber an dem uns bisher Bekannten sind verschiedene Korrekturen vorgenommen worden. Wir hören, daß der Vater nicht von vornherein ungerecht war und das Lernen verbot. Sie hat die Aufgaben nicht gemacht, wie sie selbst berichtet, sie hat Wutanfälle, muß schreien, wenn sie ihren Willen nicht durchsetzen kann. Sie tut also alles das, was sie in der ersten Etappe des Berichtes dem Vater vorgeworfen hat. Auch erfahren wir aus den Fragen, die die Lehrerin dem Vater stellen soll, daß ihr offenbar sehr viel an der Meinung des Vaters gelegen ist, er soll sie nicht für dumm und faul halten, er soll keine schlechte Meinung von ihr haben.

Wir erfahren damit, daß das verstockte, versteinerte Aussehen, die scheinbare Beziehungslosigkeit des Kindes nur die Ausdrucksform des Trotzes war, in den das von der Umwelt am Ausleben seiner Aggressionen gehinderte Kind sich geflüchtet hatte. Denn nachdem die Unterredungen mit der Lehrerin ihr gezeigt hatten, daß sie der Lehrerin alles sagen dürfe, ohne daß die Lehrerin böse wurde, konnte sie ihren Trotz aufgeben, und ihre Aggressionen traten als Wut, im Schreien, in ihrer Frechheit zutage. Vielleicht läßt sich auch verstehen, warum sie zunächst von einer Unterredung zwischen Lehrerin und Vater absolut nichts wissen wollte; sie will nicht, daß die Lehrerin, die ja eine gute Meinung von ihr hat, vom Vater aufgeklärt wird, daß Frida eigentlich zu Hause sehr böse ist und so wütend schreit und

schimpft. Sie will das Mitleid und die Liebe der Lehrerin behalten und fürchtet, sie zu verlieren, wenn der Vater über ihr Verhalten zu Hause erzählt. Wir sehen auch, wie wichtig es war, auf eine Unterredung mit den Eltern bei Beginn der Beziehung zu verzichten. Frida hätte in diesem Falle bestimmt die Beziehung zur Lehrerin so trotzig gestaltet wie die zu den Eltern. Warum Frida aber so aggressiv und böse war, darüber wissen wir noch gar nichts, wir müssen es wohl mit dem Pflegekind Lina in Zusammenhang bringen; aber die tieferen Gründe für Fridas Verhalten sind uns wohl unklar.

Frida macht weiter gute Fortschritte im Lernen, es geht besser, sie wird sichtlich freier, ungezwungener, sie hat Freundinnen, die sie gerne sekkiert und „pflanzt". Ein neues Moment taucht in ihrem Verhalten auf, sie beklagt sich bitter bei der Lehrerin über einen Lehrer, der wie sie meint, einige Mädchen bevorzugt, und der in dem, was er sagt, nicht immer bei der Wahrheit bleibt. Sie will um jeden Preis dem Lehrer das sagen, ihm erklären, daß er unrecht hat, und läßt sich nur mit großer Mühe davon abbringen. Ähnlich ist ihr Verhalten in der Klasse. Wenn eines der Kinder einem anderen etwas getan hat, was natürlich jeden Tag vorkommt, wendet sie sich aufs schärfste dagegen, gibt nicht nach, bis sie festgestellt hat, wer Recht und wer Unrecht hat. Sie besteht immer auf gerechter Bestrafung des Schuldigen und gibt nie nach. Das wird so auffällig, daß es den Unterricht zu stören beginnt. Die Kinder können Fridas Gerechtigkeitsfanatismus nicht begreifen, sie lehnen sich dagegen auf, und sie wird oft ausgelacht und verspottet. Außerdem läßt sie keine Gelegenheit vorbeigehen, sich öffentlich vor der ganzen Klasse bitter über die Ungerechtigkeiten ihrer Eltern zu beklagen und immer wieder zu betonen, wie man sie beschimpft und schlecht behandelt. Die guten Fortschritte im Lernen und Aufgabenmachen halten aber weiter an, sie hat jetzt ihre Lücken aufgefüllt und kann überall mitkommen. Neues Material, aus dem man mehr über ihre Störung entnehmen könnte, hat sie in der Zeit nicht gebracht, obwohl ihr zu Besprechungen mit der Lehrerin ebensoviel Zeit zur Verfügung stand wie früher.

Ihr Verhalten in der Schule können wir wohl verstehen. Nachdem durch die Besprechungen mit der Lehrerin ihr Trotz sich zu Hause in Aggression und Wut zurückverwandelt hatte, beginnt sie nun auch in der Schule, den Boden für das Ausleben ihrer Aggressionen vorzubereiten. Denn wenn sie so pedantisch genau auf Recht und Unrecht besteht, Strafe für den Schuldigen fordert und das auch in deutlich herausfordernder Art den Lehrern gegenüber durchsetzen will, können wir uns leicht vorstellen, daß sie über kurz oder lang in Situa-

tionen kommen muß, in denen sie selbst Unrecht bekommt; dann kann sie so wütend wie zu Hause sein, so wütend nämlich, daß sie wie zu Hause schreien und toben muß. Das wird aber den Schulbetrieb so stören, daß man gezwungen sein wird, sie empfindlich einzuschränken. Sie wird von der geliebten Lehrerin, der zuliebe sie scheinbar ihre Trotzeinstellung aufgegeben hat und bei der sie sich alles zu erlauben beginnt, sehr enttäuscht und gekränkt werden müssen, und wir werden annehmen dürfen, daß sich dann alles in der Schule genau so abspielen wird, wie es wohl seinerzeit zu Hause der Fall war. Es besteht also die Gefahr, daß Frida wieder ebenso trotzig und verschlossen werden wird wie am Anfang, als die Lehrerin sich mit ihr näher zu beschäftigen begann.

Es ist eigentlich ganz verständlich, daß das Kind den Konflikt, der zu seiner Trotzeinstellung geführt hat, auf die Schule überträgt, wenn man die Trotzeinstellung des Kindes abzubauen beginnt, also das Triebgeschehen, das den Trotz als Endresultat zeigt, schrittweise zurückverfolgt und aufzulösen versucht. Es wäre natürlich die beste Lösung, diesen Abbau der Trotzeinstellung im Rahmen einer Analyse erfolgen zu lassen. Aber abgesehen davon, daß diese Möglichkeit doch nicht immer zur Verfügung steht, glaube ich, daß zumindest der Versuch unternommen werden müßte, die oben geschilderte Situation im Rahmen der pädagogischen Arbeit zu erledigen, da sie ja auch durch die Einflußnahme der Lehrerin geschaffen worden war. Es wäre sicher auch für den Beginn einer Analyse ungünstig gewesen, wenn man das Kind zu dem Zeitpunkt, zu dem es seinen Konflikt in der Schule zu agieren begann, einer Analyse zugeführt hätte. Die Beziehung zur Lehrerin hätte in der Analyse sicher viele Konflikte und Schwierigkeiten ergeben.

Es wird natürlich im Verlaufe einer Analyse oft vorkommen, daß ein Kind seine Konflikte in der eben geschilderten Art und Weise in der Schule zu agieren beginnt und die Schulsituation für die Darstellung seiner Triebwünsche und Konflikte ausnützt. Aber dann hat der Lehrer doch eine ganz andere Stellung dem Kind gegenüber, weil er selber das Agieren dieser Konflikte nicht vorbereitet und ermöglicht hat.

Man mußte vor allem darauf bedacht sein, zu verhindern, daß die Lehrerin ebenso wie seinerzeit die Eltern gezwungen würde, das Kind beim Ausleben seiner Aggressionen empfindlich einzuschränken. Da man nicht genügend Materialkenntnis erlangt hatte, um dem Kind die Bedeutung des Auslebenwollens der Aggressionen zu erklären und so

auf die Triebäußerungen durch Einsicht und Selbsterkenntnis zu wirken, mußte man es mit anderen Mitteln versuchen.

Man hätte ja dem Kind auch vorsichtig und schonend beibringen können, daß sein Verhalten über kurz oder lang zur Einschränkung von seiten der Lehrerin führen müsse, aber dieser Weg hätte wieder zwei Nachteile gehabt: einerseits hätte die Gefahr bestanden, daß sich dann das Ausleben der Aggressionen zu Hause verstärkt hätte, weil das Kind im gegenwärtigen Zustande jede Andeutung einer Eindämmung seiner eben in der Schule beginnenden, zu Hause aber schon ausgeführten Aggressionen mit einer Verstärkung des Auslebens zu Hause beantwortet hätte. Das Verhältnis zwischen Eltern und Kind wäre dadurch noch schwieriger und konfliktreicher geworden. Anderseits hätte man sich aber dadurch den Zugang zu weiterem Material für lange, vielleicht für immer versperrt. Eine Möglichkeit, dem Kind Gelegenheit zur Sublimierung seiner Aggressionen zu geben, wäre wohl von Vorteil gewesen. Man mußte aber erkennen, daß diese Aggressionen zu sehr in der Neurose begründet waren, als daß sie sich so ohne weiteres hätten sublimieren lassen.

Die Lehrerin faßte also zu diesem Zeitpunkt den Entschluß, einen Versuch im Rahmen der Schule zu machen, der allen Schwierigkeiten dieser Situation gerecht werden sollte. Die Klasse, die Frida besuchte, hatte besonders in Stilübungen und Rechtschreiben manche Lücken aufzuweisen, so daß die Lehrerin, ohne daß es den Kindern auffiel, in diesem Arbeitsgebiet für die schlechten Schülerinnen eine besondere Übungsstunde ansetzen konnte. Für diese Übungsstunde wurde den schlechten Schülerinnen der Klasse, zu denen auch Frida gehörte, das Thema gestellt, die Geschichte eines kleinen Mädchens in beliebig vielen Kapiteln niederzuschreiben. Art, Form und Inhalt war den Kindern ganz überlassen. Die Geschichte jedes Kindes sollte dann von allen Kindern gemeinsam in Form des „Arbeitsunterrichtes" besprochen werden. Die Kinder beschlossen selbst, über das, was ihnen an den Aufsätzen unverständlich war, Fragen zu stellen, die dann immer von der jeweiligen Verfasserin beantwortet werden sollten.

Die Überlegung der Lehrerin bei der Wahl dieses Auswegs war folgende: Sie wollte dem Kind unauffällig Gelegenheit geben, ihre Aggressionen gegen die Eltern und die beginnenden Aggressionen gegen Lehrerin und Mitschülerinnen in Phantasiegeschichten auszuleben; dabei hoffte sie, manches Neue von Frida zu erfahren. Sie hoffte, das öffentliche Schimpfen über die Eltern, die ewigen Nörgeleien in der Klasse wegen geschehenen Unrechts würden auf diese Weise in den Hintergrund treten. Diese Hoffnung erfüllte sich auch.

Die Idee, eine Kindergeschichte zu schreiben, wurde für viele Wochen das Klassengespräch und erfüllte das Interesse aller Kinder in solchem Ausmaß, daß dadurch schon Fridas Nörgeleien weniger beachtet wurden.

Die Lehrerin hatte mit diesem Versuch noch etwas erreicht. Sie wollte sich dem Kind gegenüber viel passiver und farbloser verhalten als bisher, um nicht fortwährend durch die Nörgeleien wegen Recht und Unrecht der Lehrer und Eltern durch eine zu aktive und entscheidende Einstellung in Situationen gebracht zu werden, die mit der Stellung einer Lehrerin schwer in Einklang zu bringen sind. Durch die Arbeit mit der ganzen Klasse in Form des Arbeitsunterrichtes und im Zusammenhang mit den vielen Problemen, die jedes der Kinder im Anschluß an die Geschichte besprochen wissen wollte, wurde es nahezu selbstverständlich, daß die Lehrerin sich nicht mehr ausschließlich mit Frida befassen konnte. Fridas Roman fand dabei ohnedies etwas mehr Beachtung als die Geschichten der anderen und Frida begnügte sich damit. Die Wirklichkeit wurde damit gleichzeitig eine Zeitlang absichtlich unberücksichtigt gelassen. Frida dachte auch nicht immer daran, die Lehrerin in aktuellen Konflikten zur Stellungnahme zu zwingen, weil ihr das Ausleben in den Phantasien, die sie in der Geschichte des kleinen Mädchens unterbrachte, wichtiger war.

Die Geschichte, die Frida schrieb, wurde durch die Erklärungen, die Frida selbst dazu gab, bis in die letzten Details verständlich. Die Kinder selbst stellten viele eingehende und wichtige Fragen, die auch von Frida ganz naiv und unvoreingenommen beantwortet wurden. Die Lehrerin hätte nie versuchen können, solche Fragen zu stellen, ohne daß die Kinder mißtrauisch und stutzig geworden wären. Die Kinder selbst aber waren da ganz aufrichtig gegeneinander und vergaßen die Anwesenheit der Erwachsenen bei der Besprechung völlig, so beschäftigt waren sie mit dem Gedankenaustausch über Probleme, die ihnen allen gerade zu diesem Zeitpunkt ihrer Entwicklung so besonders am Herzen lagen.

Die Geschichte Fridas ist im folgenden in den wichtigsten Kapiteln wörtlich wiedergegeben. Fragen und Antworten der Kinder, die zur Erklärung der Geschichte sowohl wie der Probleme Fridas beitragen, sind nach den betreffenden Kapiteln angeschlossen.

Zeitlich umfaßte diese Geschichte natürlich viele Übungsstunden, die sich über Wochen hinaus ausdehnten. Material und wichtige äußere Erlebnisse, die in diese Zeit fallen, werden nach der Geschichte berichtet, weil gerade die Geschichte alles viel besser verstehen läßt.

Maria.

Ein Kindergeschichte.

1. Kapitel

Nach Seehausen kam eine schwarzgekleidete Frau mit einem dreijährigen Kind. Sie kam bei einem Gasthaus vorbei, es hieß „Zur weißen Taube". Da sie sehr müde war, setzte sie sich auf die Bank vor dem Gasthaus. Sie ging hinein in das Gasthaus und fragte, ob sie vielleicht ein kleines Zimmer zu vermieten hätten, da sie ganz allein mit dem Kinde sei. Der Wirt nahm sie mit ihrem Kind freudig auf und führte sie in das Zimmer. Es war sehr einfach, aber doch sehr rein gehalten. Die Einrichtung bestand aus einem Kasten, einem Bett, einem Waschtisch und einem Diwan. Die Aussicht ging in den dunklen Wald hinaus. Einstweilen war das kleine Mädchen eingeschlafen. Es hieß Lieselotte, seine Mutter Maria Hochberg. Am nächsten Tag ging Maria Hochberg in die Küche hinaus und besorgte ein Frühstück. Die Wirtin fragte Maria, wo sie hergekommen wäre und warum sie so traurig war. Frau Maria Hochberg erzählte, daß vor kurzer Zeit ihr Mann gestorben sei und sie deswegen nach Seehausen gezogen sei. Einstweilen war Maria zu Lieselotte gegangen und schaute, ob sie schon aufgewacht wäre. Da sie schon wach war, zog sie die Mutter an und ging in die Küche um das Frühstück. Sie tranken einen Kaffee mit einer Semmel. Die Wirtin fragte sie, ob sie sich nicht in die Laube setzen wollten, da heute so ein schöner Tag sei. Sie waren einverstanden und setzten sich hinaus. Die Wirtin hatte einen Sohn, der hieß Heinrich. Er unterhielt sich mit Lieselotte und schnitzte Tiere für Lieselotte. Sie waren ein paar Tage hier, da sahen sie einen Wagen kommen, da saß der König und die Königin und die Kinder. Sie (König und Königin) hatten einen Sohn mit 13 Jahren und ein Mädchen mit sieben Jahren. Sie hießen Hans und Lori. Lieselotte hatte Freude an dem Wagen, der jeden Nachmittag vorbeifuhr. Lori war sehr stolz und sah Lieselotte gar nicht an. Hans lachte immer beim Fenster hinaus. Lori gab Lieselotte den Namen Bettelprinzeß, weil sie immer schmutzig und barfuß war. Wenn Hans Lieselotte zulächelte, so sagte Lori: „Du bist dumm, du lachst auf die schmutzige Bettelprinzeß." Hans war sehr traurig, daß Lori die Kleine so schimpfte. Maria war eine Malerin und schaute nicht auf Lieselotte. Da stand Lieselotte beim Zaun, wo das Tor offen war, lief hinaus und Maria sprang auf, wollte das Kind retten. Da fiel aber auch Maria und die Pferde traten auf den Kopf von Maria. Maria blieb tot liegen, aber die Lieselotte stand auf und wollte die Mutter aufheben. Sie hatte keine Kraft und mußte sie liegen lassen. Der König und die Königin stiegen aus dem Wagen und Hans auch. Sie trugen Lieselottes Mutter in die „Weiße Taube" in ein Bett. Hans nahm die kleine Lieselotte und sagte: „Komm, bleibe bei mir, denn deine Mutter hat auf dem Kopf Weh-Weh." Der Kutscher mußte um einen Arzt gehen. Der kam und untersuchte Frau Maria Hochberg. Er sagte dann: „Die Maria hat Gehirnerschütterung und wird wahrscheinlich sterben müssen." Da sagt die Königin zu Maria: „Ich nehme Lieselotte zu uns, sie wird sehr brav werden." Dann rief Maria ihr Kind. Hans brachte sie herein, Lieselotte bekam noch einen Kuß, dann mußte sie gleich wieder hin-

ausgehen. Kaum war Lieselotte bei der Tür draußen, schloß Maria die Augen. Der König und die Königin weinten sehr. Wirt und Wirtin waren sehr besorgt um Lieselotte, dann fuhr der König und die Königin mit Hans und Lieselotte in den Palast. Lori sah beim Fenster hinaus und sah, daß auf Loris Platz Lieselotte saß. Sie sagte gleich zu dem Kindermädchen: „Schauen Sie doch, auf meinem Platz sitzt die Bettelprinzeß." Das Kindermädchen sah erstaunt, wie die Königin und der König mit Lieselotte in Loris Zimmer kamen. Lori sprach: „Was soll das heißen, daß Lieselotte in dem Wagen fahren kann und zu uns hergeführt wird." Der König schrie Lori an, daß sie gleich wieder ruhig war. Lori sagte jedem Diener, daß die Bettelprinzeß im Hause sei. Lori nahm Lieselotte als Dienerin, sie mußte die Schulbücher herrichten. Im Lernen war Lieselotte braver als Lori. Dann kamen Lieselotte und Lori in ein Heim und auch dort war Lieselotte im Lernen besser als Lori. Dort bekam Bettelprinzeß viele Freundinnen. Bettelprinzeß war sehr musikalisch, der Singlehrer wollte haben, daß Lieselotte eine Sängerin werden sollte. Lori hatte einen Zorn auf sie, da der Singlehrer sie belohnt hatte. Da war einmal ein Fest und Lieselotte mußte mitspielen. Sie hatte die Hauptrolle. Lori sollte nicht spielen. So verging die Zeit und Lieselotte und Lori mußten wieder nach Hause.

2. Kapitel

Nun war Lori zu Hause und Lieselotte war auch zu Hause. Der König hatte Lieselotte sehr gern, denn sie konnte mehr als Lori. Der König hatte Angst, wenn er Lieselotte weggebe, möchten sie (die Leute) den König hassen und so ließ er Lieselotte bei sich. Als er einmal mit ihr wegfuhr und Lori zu Hause bleiben mußte, hatte sie auf Lieselotte einen Zorn. Die Diener sprachen von der Bettelprinzeß, daß die jetzt das schönste Kind von der Stadt Seehausen wäre. Da sagte ein Diener Bettelprinzeß, was der König hörte. Er fragte, wer den Namen Bettelprinzeß aufgebracht hätte. Der Diener sagte, Lori habe es gesagt. Da ließ sie der König hereinrufen und sie mußte zur Strafe drei Tage zu Hause bleiben. Und jeder Diener sagte jetzt: die schöne Lieselotte ist die Schönste von Seehausen. So war ein Tag vergangen und es wurde Abend und Lori und Lieselotte mußten zu Bett gehen.

3. Kapitel

Am nächsten Tag blies ein Horn, es war sechs Uhr früh. Lieselotte mußte zur Königin gehen und auch zu Lori und fragen, warum sie gestern auf mich einen Zorn hatte. Da diese sehr stolz war, gab sie vor Stolzheit keine Antwort und sagte zu ihr: „Schau, daß du hinauskommst, Bettelprinzeß." Sie kränkte sich sehr und ging zur Königin, die ließ die Lori rufen und die bekam Schelte. Da bekam Lori einen Zorn und sagte kein Wort mehr zu Lieselotte.

4. Kapitel

Nun waren Wochen vergangen, Lori ging an Lieselotte vorbei, als ob sie Lieselotte nicht kennte. Aber Lieselotte kränkte sich schon, daß Lori so garstig war, und sie immer Bettelprinzeß rief. Jetzt, seit der König das Wort

gehört hatte, war er mit den Dienern sehr garstig, bezahlte ihnen weniger Lohn ließ sie nachts draußen im Freien stehen. Auch die Diener waren zornig und beschlossen, den Dienst zu verlassen. Ein jeder ging zum König um die Entlassung, aber der König ließ strafweise keinen aus dem Dienst treten. Da bekam Lieselotte wieder Mut und war wieder fröhlich, daß der König sie so gern hatte und alles zuliebe für Lieselotte machte. So war ein Tag vergangen und sie mußten zu Bette gehen.

5. Kapitel

Es wurde früh und Lieselotte stand auf. Sie ging in den Garten spazieren. Als es der Diener sah, daß Lieselotte spazieren ging und Blumen abriß, meldete er es der Lori. Sie schimpfte und lief zum Papa. Er machte keine Bemerkung, als hörte er es nicht. Sie merkte es und ging zornig hinaus, ließ die Tür hinter sich zuschlagen, daß das ganze Haus zitterte.

6. Kapitel

Nun lief Lori zur Mama und erzählte ihr den Fall, daß Papa sie nicht anhören wollte. Sie ging erstaunt zu ihrem Mann und sprach mit ihm ernst. Allein er machte keine Bemerkung und ließ die Frau stehen. Nun erschrak auch sie sehr und ließ sich Diener herbeiholen und fragen, ob sie nicht ihren Mann gesehen hätten. Die Augen wurden immer kleiner von Lori und Mamas Augen waren rot vor Weinen. Da kam auf einmal ein Diener mit entsetzter Stimme: „Ich habe Herrn König gesehen, er ist im Garten und weint." Die Tochter eilte einstweilen in das Zimmer zu Mama. Sie lag auf dem Bette, die Augen geschlossen. Dann lief sie in den Garten hinaus und sah, wie Lieselotte ihren Vater tröstete. Sie getraute sich aber nicht hin und lief zu Mutters Bett: „Komm Mama, der Vater sitzt draußen mit Lieselotte auf der Wiese." Die Diener mußten sie zum König führen. Dort angelangt, fragte Lori: „Vater, was hast du?" Er erschrak und gab zur Antwort: „Deinetwegen sollte ich Lieselotte weggehen." Sie (Lori) wurde blaß und fragte sich erstaunt: „Warum?", da fiel ihr endlich ein, daß sie doch immer tratschen ginge und daß das den Vater nervös mache. Sie versprach Papa, daß sie jetzt immer folgsam sein wird. Sie war ganz erstaunt, daß er ihretwegen Lieselotte weggehen sollte. Nun versprach sie Papa, daß sie nicht mehr zu Lieselotte den Schimpfnamen Bettelprinzeß geben werde. Wie gesagt, so getan und sie wurde braver. Die Eltern wunderten sich, daß Lori sich so schnell änderte, und sie spielte auch mit Lieselotte und es gab keine Streitereien. Der König wunderte sich, daß sie sich so etwas zu Herzen nahm. Nun versprach er ihr, wenn sie so weiter brav sein werde, werde er wieder gut mit ihr werden.

An dieser Stelle sind einige Fragen und Antworten zu erwähnen. Die Fragen stellten die Kinder, die Antworten stammen von Frida. Sie sind so aufschlußreich, daß man sofort daraus ersehen kann, wieviel verborgene Wünsche und Gedanken Fridas in diesen Geschichten verarbeitet sind, ohne daß es ihr bewußt wird, welche Geheimnisse sie damit preisgibt.

Frage: Warum der König wegen Lieselotte sein eigenes Kind verstieß? (Nebenbei bemerkt, er tat es ja nicht wirklich, er drohte nur durch sein Verhalten zu Lori, aber diese Drohung wurde offensichtlich von allen Kindern als ausgeführt empfunden.)

Antwort: Weil Lori so boshaft war und die Tür zuhaute, wenn er etwas sagte und sie anschrie. Deshalb hatte er sie verstoßen. Andere Väter würden es auch tun, wenn das Kind so undankbar wäre.

Frage: Warum hat der Vater Lori so schlecht behandelt?

Antwort: Vielleicht so, weil er Lori durch Strenge brav machen wollte.

Darauf schreien alle Kinder im Chor: Dadurch wird sie erst boshaft.

Frage: Warum Lori so boshaft war?

Antwort: Weil der Vater sie verstoßen hatte. Kinder darauf: Wir wären nicht so gewesen, uns hätte das Kind leid getan, wo es doch die Eltern verloren hatte, es war sehr schön von den Königseltern. Darauf Frida: Die Erziehung hat Lori so verwöhnt, zuerst hat alles ihr gehört. Wenn ich Lori gewesen wäre, ich hätte bis am Abend gerauft.

Frage Wie Lori früher war? Ob sie sich erst dann, wie Lieselotte kam, verändert hat?

Antwort: Sie war immer schlimm, die Erzieherin hat ihr alles angehen lassen, sie ist immer ärger geworden.

Frage: Wieso die Eltern nicht bemerkt haben, daß Lori sich kränkt?

Antwort: Sie hat es nicht gezeigt. Daraufhin rufen mehrere: Sie hat es nicht gezeigt und war aus Kränkung trotzig und da waren die Eltern noch böser auf sie und Lori ist dann noch trotziger geworden.

Frage: Waren die Eltern oder Lori schuld?

Frida schweigt, die Kinder antworten selbst. Niemand war schuld. Die Eltern hatten es versprochen und müssen es halten und Lori hat sich gekränkt und war verzogen. Aber die Eltern oder jemand anderer hätte Lori aufklären sollen, wie das Ganze war, dann wäre es anders gewesen.

7. Kapitel

Als sie (Lori) sich gebessert hatte, spielte sie immer mit Lieselotte und sagte den Dienern, sie sollten nicht mehr Bettelprinzeß zu Lieselotte sagen, denn das verletze ihren Vater. Als nun die Diener den Befehl angenommen hatten, wurde ihr Wunsch auch erfüllt. Nun ging der König mit Lieselotte ins Theater und Lori mußte zu Hause bleiben. Die Diener sagten immer, daß Lieselotte die Schönste von Seehausen sei und Lori die Zweitschönste. Lieselotte bekam jetzt neue Kleider und brauchte nicht mehr bei Lori Bedienerin zu sein. Jetzt bekamen Lori und Lieselotte Kammerzofen, die ihnen helfen

mußten beim Ausziehen. Beide waren die besten Freundinnen, sie stritten nicht mehr und aßen immer miteinander. Die Familie war sehr erstaunt über die Freundschaft von Lori und Lieselotte. Sie gingen immer miteinander in den Park spazieren und fuhren mit den Eltern in die Stadt. Die Menschen waren sehr erstaunt, daß der König noch eine Tochter besaß. Aber der König erzählte es dem Graf Franz von Lichtenstein. Es war eine große Erregung und es wurden Feste abgehalten. Lieselotte bekam sehr viele Geschenke und auch ein großes Geschenk von Lori, einen großen Vogel namens Pipsi. Es war ein Papagei. Er konnte alles nachsprechen und wurde sehr heimlich und zutraulich. Er sprach alle Worte Loris und Lieselottes nach. Lieselotte freute sich, daß Lori, ihre Pflegeschwester, nicht auf sie vergaß. Sie bekam sehr viel Schätze und goldene Ringe und Armbänder und Halskettchen. Sie machte mit Söhnen von Grafen und Gräfinnen Bekanntschaft. Sie nahmen sich um Lieselotte mehr an als um Lori, denn Lori war noch immer sehr boshaft und unfolgsam und unzufrieden. Darum wollten oft die Grafen nicht haben, daß sie mit Lori spielte, denn sie sei so boshaft. Aber jetzt spielen alle Kreisspiele und unterhielten sich mit Mädchen und Burschen. Lori war sehr froh, daß Lieselotte so fein mit ihr umging, denn sie schenkte ihr einen Ring und eine Kette. Lori war sehr erfreut darüber und zeigte es dem König. Der fragte erstaunt, von wem sie den Ring und die Kette hätte. Sie gab zur Antwort, Lieselotte hätte ihn ihr gegeben. Er schickte Lori wieder hinaus. Nun sprachen der König und die Königin darüber, ob das Kind folgsam sei und gut lerne. Die Königin war erstaunt, als der König ja zur Antwort gab, auch wurde gefragt, was Lori für ein Zeugnis hätte. Nun war der König sehr verzagt, als er sagen mußte, daß Lori einen Zweier hätte und Lieselotte mehr könnte als Lori. Sie waren alle erstaunt und fragten, wieso denn Lieselotte mehr könnte als Lori. Da schupfte der König die Achsel und gab keine Antwort. Die Grafen und Könige waren sehr erstaunt, daß Lori einen Zweier hätte und Lieselotte lauter Einser. Sie spielten mehrere Spiele und endlich kam die Stunde und sie sollten nach Hause fahren. Lori war sehr vergnügt bis zur letzten Minute, dann hieß es in den Wagen einsteigen und nach Hause fahren. Lieselotte hatte sich sehr schnell verabschiedet und bedankt. Nun wurde schnell eingestiegen und die Räder bewegten sich vorwärts. Es war sehr ruhig, nur die Pferdeschritte hörte man. Es ging in flottem Trott weiter. Einstweilen schliefen Lori und Lieselotte im Wagen ein, nur der König und die Diener waren wach. Endlich waren sie angelangt und die Diener mußten die Kinder in der Sänfte hineintragen, sie waren unterwegs eingeschlafen. Die Kammerzofe zog die Kinder aus und legte sie ins Bett. Sie schliefen gut, dann fragten sie nach dem Frühstück. Einstweilen trat Loris Kammerzofe ein und brachte das Frühstück auch für Lieselotte. Dann mußten sie weiterschlafen. Es schlug neun Uhr und sie wurden angekleidet. Sie durften dann in den Hof gehen. Dann mußten sie zum Mittagessen gehen. Dann fuhren sie mit den Dienern in die Stadt zur Schneiderin, denn beide bekamen ein neues Kleid und neue Schuhe. Als sie das Kleid bekamen, kostete es sechzig Schilling. Und sie mußten dann mit den Kleidern nach Hause fahren. Als sie dort angelangt waren, ließen sie sich ankleiden und von den Eltern anschauen.

Es gefiel den Eltern gut und es wurden noch zwei Kleider bestellt. Das eine wurde aus blauer Seide verfertigt, das andere aus rosa mit Gold bestickt. Es sollte auch das andere so bestickt werden. Auch das war sehr schön. Aber das erste Kleid hatte Lieselotte und Lori besser gefallen. Nun mußten sie sich den Namen hineinsticken lassen, denn sonst kann man es nicht unterscheiden, welches für Lori und welches für Lieselotte war.

An einem Sonntagmorgen war Loris Geburtstag. Sie war heute 13 Jahre. Lieselotte hatte in zwei Wochen auch Geburtstag. Sie durften die neuen Kleider anziehen und die neuen Schuhe auch. Es wurden Grafen und Könige eingeladen. Sie brachten Lori viele Geschenke mit, auch Lieselotte brachte Lori ein Geschenk. Sie war sehr erstaunt, daß ihre Freundin Lieselotte ein Geschenk brachte. Sie schenkte Lori einen kleinen Hund namens Flocki, der war drei Monate alt und sah noch nicht.

Nun hatte jeder ein großes Spielzeug, Lori den Flocki und Lieselotte den Pipsi. Sie spielten jeden Tag mit den Tieren, sie wollten oft nicht in die Schule gehen wegen der Tiere. Aber einmal kam der Lehrer und sagte, daß Lori und Lieselotte schon drei Tage nicht in der Schule waren. Da sagte der König: „Das lassen Sie meine Sache sein, denn jetzt müssen sie schon in die Schule gehen. Ich werde ihnen jetzt die Tiere wegnehmen und sie ihnen fünf Tage nicht geben." Als das der Lehrer hörte, ging er zufrieden weg. Am nächsten Tag mußten sie um acht Uhr aufstehen und in die Schule gehen, die war gleich im nächsten Stock. Endlich fing die Stunde an. Sie hatten zwei Stunden Rechnen. Lori hatte nichts gekonnt und Lieselotte sagte ihr die Rechnung ein, so daß sie es herausstieß vor lauter Freude. Der Lehrer hörte es und fragte, was geschehen sei. Keine sagte etwas und da sagte der Lehrer zu Lori, daß sie ein Dummkopf sei. Lori merkte sich das Wort und erzählte es ihrem Vater. Der schimpfte mit dem Hauslehrer, er sollte entlassen werden. Der Lehrer nahm sich das sehr zu Herzen und sagte es nie mehr zu den Prinzessinnen. Nun mußte er immer Durchlaucht sagen..."

Im weiteren wird das glückliche Leben der beiden Freundinnen geschildert, wie man es sich von den Prinzessinnen im Märchen vorstellt. Am Schluß des Kapitels hört man von der Ankunft einer Tante:

Sie gingen in das Schlafzimmer mit dem König und sahen dort die Tante schlafen.

8. Kapitel

Nun traten sie in das Schlafzimmer und sahen die Tante schlafen. Sie erschrak, und als sie sah, daß es ihr Bruder war, lispelte sie ihm etwas zu. Die Königin bekam auf den König einen Zorn, daß er das angehen ließ, daß die Schwester ihm etwas zulispelte. Sie ging ganz rot aus dem Zimmer, doch die Kinder machten mit der Mutter den Weg in das Schlafzimmer. Die Nacht war schnell vorbei und die Kinder blieben den ganzen Tag und Nacht bei ihrer Mutter. Sie spielten jetzt miteinander, denn sie hatten jetzt einen Vogel Pipsi und einen Hund namens Flocki. Mit diesen spielten sie immer. Als es sechs Uhr früh wurde, wurde der König wach, zog sich an und ging zu seiner Frau. Sie war wach, aber sie wollte haben, daß ihr Mann erschrecken sollte.

Aber er setzte sich neben ihr Bett und wartete, bis sie erwachen sollte. Dann mußten die Kinder weggehen in den Garten. Sie taten es und er setzte sich auf den Sessel. Endlich schlug sie die Augen auf und schaute. Der König war sehr froh und sagte ihr die Wahrheit, was denn seine Schwester gesagt hatte: „Sie wollte eben haben, daß du das Land verlassen solltest, denn sie möchte gerne in dem Lande herrschen und regieren." Er aber hatte auf eine Antwort gewartet. Sie gab keine und er verließ schweigend das Zimmer. Sie packte alle ihre Sachen und ohne Abschied fuhr sie weg. Sie hatte am Fuße einen Fleck, der durch die Strümpfe durchschimmerte. Am nächsten Tag wollte der König in ihr Zimmer gehen und nachsehen, was mit seiner Gattin geschehen sei. Als er die Zimmertür öffnete und sah, daß ein leeres Bett da war, erschrak er heftig und bekam einen Anfall. So verging der zweite Tag.

9. Kapitel

Nun wurden die Kinder auch wach und zogen sich an und gingen zu Papa. Die Schwester hieß Elfrieda und ihr Bruder, der König, Karl. Karl sagte Elfi nichts, denn sie hätte darüber gelacht, wenn er sich kränkt. Er zeigte es auch nicht den Kindern. Da ging an einem Nachmittag Tante mit den Nichten spazieren, da kam ihr ein Diener entgegen und sagte, daß die Schwägerin fort war. Sie tat erst, als wäre sie ganz erschrocken, doch dann ging sie wieder nach Hause und war froh, daß ihre Schwägerin jetzt fort war. Die Kinder gingen erst um acht Uhr schlafen. Denn sie wollten es nicht Vater sagen, daß es der Diener ihnen gesagt hatte. Sie waren sehr verschwiegen, bis endlich Papa eintrat und sah, daß die zwei weinten. Er kam langsam näher und endlich ging er immer rascher herbei, bis er endlich bei Lori war. Er fragte sie ganz leise, was denn geschehen sei. Lieselotte deutete immer auf Lori und Lori auf die Lisl. Denn sie konnten es nicht sagen, sie waren ja so erschrocken. Endlich ging Lieselotte hin und bot ihm einen Platz an. Er setzte sich gerne nieder, denn er war sehr gespannt und aufgeregt. Was Lori sagte, stimmte und Lisl war still. Endlich begann auch Lieselotte zu erzählen, was sie gesehen und gehört hatte. Sie sagte auch, daß sie gesehen hätte, wie die Königin zusammengepackt und beim Tor hinausgefahren sei. Er erschrak heftig und schloß manchmal die Augen vor Schmerz. Sie sagte, daß seine Frau gesagt hätte, wenn sie es verrate, wo sie hingefahren sei, bekäme ich nichts mehr von ihr und sie wirft sie hinaus. Er erhob sich vom Sessel und ging elend davon.

10. Kapitel

Jetzt waren die zwei Mädchen allein und Vater weggegangen. Er kam aber nochmals zu Lori und Lieselotte und übergab ihnen das Reich. Er nahm 14 Diener mit und ließ sich sein Gewand einpacken und Geld, er ließ sich Pferde satteln und vor den Wagen spannen. Er stieg ein und fuhr davon. Die Tante lag im anderen Zimmer und hörte, was Lori und Lieselotte sagten: „Wir werden zu Tante sagen, sie soll unser Schloß verlassen und soll ihrem Bruder nachfahren." Sie sagten es, wie sie es gedacht hatten. Auch Tante Elfriede verließ das Land, nahm sich Diener auf und Gewand, Pferde und

ihr Geld. Sie wollte mit ihrem Bruder gehen und ihn zu ihrem Gemahl machen. Sie gab den Kindern noch zwei Kleider und Zuckerwaren. Sie nahm sich vier Diener, eine Kutsche und sechs Pferde mit. Sie gab ihnen noch ein Gedicht auf, das sie lernen sollten und immer sagen, so oft sie an Eltern, Tante, Onkel dachten. Lori aber hatte jetzt viel zu tun, denn sie mußte jetzt das Land regieren. Hans, ihr Bruder, war jetzt schon weit fort und sie wollte es ihm nicht schreiben. Hans durfte jetzt nicht mehr zu ihnen nach Hause, denn er war über der Grenze. Auch war er schon gewohnt, jetzt allein zu sein. Jetzt war jeder in seinem Zimmer und sie legten sich nieder.

11. Kapitel

Nächsten Morgen war Lori schon zeitlich aufgestanden und ging ins Zimmer von Lieselotte. Sie fragte immer Liesl, was für Gesetze sie geben und was sie in Versammlungen vorbringen sollte. Da kam Post, daß in der Nähe Krieg wäre. Sie war ganz erschrocken und wußte nicht, was sie machen sollte. Auch lief sie schnell zu Lisl und erzählte, daß in der Nähe Krieg wäre. Lieselotte erschrak auch und sie wußten nicht, was sie machen sollten. Lori ging zu einem Diener und er sollte sagen, daß die Leute so schnell als möglich zu einer Versammlung kommen sollten. Er mußte blasen und trommeln und laut rufen, daß die Leute alle zum König kommen sollten. In einer halben Stunde war alles beim Tor versammelt. Einer drängte den anderen auf das Gittertor. Der Diener lief dann in den Garten und fragte, ob alle Menschen schon hinein dürfen. Lori und Lieselotte zogen sich schnell an und gingen in den Hof. Sie hatten die schönsten Kleider an und als die Leute sahen, daß die Königin und der König nicht heraustraten, sondern die zwei Mädchen, waren alle sehr entzückt und vergaßen ganz auf den Krieg.

Im 12. Kapitel wird breit und ausführlich geschildert, wie die beiden Mädchen gemeinsam Krieg führen und wie schrecklich es dabei zugeht.

13. Kapitel

Nach dem Krieg flüchteten Lori und Lieselotte nach Kärnten. Als sie zum Wegreisen fertig waren, gingen sie zum Bahnhof. Sie wurden sehr freundlich aufgenommen. Sie kauften sich ein Schloß und sie lebten glücklich. In späterer Zeit hielt Lori Hochzeit, sie fuhr mit ihrem Gatten nach Wien. Sie fuhren nach Italien und Lieselotte mußte ganz allein im Schlosse bleiben. An einem Nachmittag ging Lieselotte spazieren, sie hatte Lori und ihren Gatten mit einem Auto gesehen. Sie lief bei dem Tor heraus. Nach späterer Zeit hielt auch Lieselotte Hochzeit. Sie lebten gut und Lieselotte kaufte sich dann ein Schloß. Und sie lebten sehr gut.

14. Kapitel

Lori fuhr mit ihrem Mann nach Asien und Lieselotte fuhr mit ihr. Lori und Lieselotte hatten jetzt Kinder, es ging ihnen sehr gut. Ihren Kindern ging es gut, sie hatten Kindermädchen und einen Hauslehrer. Die Kinder waren jetzt sechs Jahre und sie gingen in die erste Klasse. Nach längerer

Zeit waren sie in der Hauptschule und sie gingen mit dem Lehrer auf einen Ausflug. Nach längerer Zeit gingen sie nicht mehr in die Schule.

Das Material dieser Geschichte ist deutlich und wir wollen zusammenfassen, was wir über Fridas Schwierigkeiten daraus erfahren.

Es fällt wohl sofort auf, daß im Zentrum dieser Geschichte die beiden Kinder Lieselotte und Lori stehen und daß dies deutlich der häuslichen Situation Fridas mit dem Pflegekind entspricht. Das kann als weiterer Beweis gelten, daß die wichtigsten Konflikte Fridas um diese Situation herum gruppiert sind. Vielleicht wird mancher fragen, ob es nicht einfacher gewesen wäre, dem Kind gleich zu sagen, daß alle seine Schwierigkeiten Folgen der Aufnahme des Pflegekindes, der Kränkung darüber und der Eifersucht auf Lina gewesen wären. Man hätte sich die Gefahr des Auslebens der Aggressionen in der Schule ersparen können, man hätte die wochenlange, mühevolle Arbeit mit dieser Geschichte und die Erklärungen dazu vermeiden können, wenn man Frida diese Zusammenhänge gleich gezeigt hätte. Aber an zwei wichtigen Episoden im Verlaufe der Erzählung zeigt sich, daß dem ganzen Konflikt ein anderes, tieferes Problem Fridas zugrundelag. Erinnern wir uns an den Beginn des Romans. Zu Beginn der Geschichte stirbt Lieselottes Mutter. Wenn auch der Tod der Mutter nach der Erzählung die Voraussetzung für die Annahme des Pflegekindes ist, so muß man sich natürlich klar darüber sein, daß es unzählige andere Möglichkeiten gibt, die Frida sich hätte ausdenken können, um die Aufnahme des Pflegekindes zu motivieren. Dasselbe Motiv wiederholt sich in einem späteren Kapitel. Da vertreibt die Schwester des Königs, die Tante der Kinder, die legale Königin, die Mutter. Der König folgt ihr zwar nach, aber zunächst wird doch wieder die Mutter beseitigt. Man erinnert sich daran, daß Frida immer besonders böse auf die Mutter war. „Sie haut gleich, mit dem Vater ist sie gut", sagt sie. Trotz des Böseseins gegen b e i d e Eltern, sahen wir doch deutlich einen Unterschied in diesem Bösesein. Von der Mutter will Frida gar nichts wissen, auf den Vater ist sie bös, weil er ihr das Pflegekind vorzieht und sie für dumm hält. Die Mutter soll also am liebsten gar nicht da sein, sie soll fort sein, wünscht sie, und dieser Wunsch erfüllt sich in der Geschichte. Interessant ist auch, daß die Mutter im Anfang der Geschichte den Tod findet, weil sie nicht gut genug auf das Kind aufgepaßt hat. Der Tod ist gleichsam die Strafe für ihr Verhalten zum Kind, was wir aus Fridas häuslicher Situation verstehen können.

Im Vordergrund des ganzen Romans steht die Beziehung zwischen Lieselotte und Lori, die Fridas häuslicher Situation, zur Zeit als das Pflegekind Lina da war, entspricht. In der echten Prinzessin Lori

stellt Frida sich selbst dar, die Bettelprinzeß ist das Pflegekind Lina. Frieda identifiziert sich mit Lori, die sie alles erleben läßt, was sie selbst erlebt hat. Es fällt gleich zu Beginn der Geschichte auf, daß Frida für Lieselotte besonderes Interesse zeigt. Man merkt nur ganz am Anfang die Ablehnung, die sie in Wirklichkeit gegen das Pflegekind hatte, und zwar da, wo Lori Lieselotte zur Dienerin nimmt. Später gibt eine Fehlleistung über ihre innere Stellung zu Lieselotte Aufschluß. Im 3. Kapitel heißt es: „Lieselotte mußte zum König gehen und auch zu Lori und fragen, warum sie auf m i c h (es sollte heißen: auf sie) einen Zorn hatte." Wir sehen, Frida versetzt sich offenbar auch an Lieselottes Stelle, an die Stelle des Pflegekindes. Wenn wir uns Fridas Verhalten zu Anfang des Berichtes vergegenwärtigen, erscheint uns das nicht so unverständlich. Sie beneidet ja Lina so sehr um ihre Ausnahmsstellung, um ihr gutes Lernen, sie will nur in der Schule antworten, wenn sie es sicher richtig weiß, möchte also alles richtig wissen.

Einerseits identifiziert sie sich mit der schlimmen Lori, die all das Böse tut, was sie getan hat, die schimpft, Bettelprinzeß sagt und die Türen zuhaut, daß alles zittert, der der Vater aber auch nicht Antwort gibt, wenn sie ihn etwas fragt. Anderseits identifiziert sie sich aber auch mit Lieselotte, in deren Schicksal sie alle ihre Wünsche dem Vater (König) gegenüber erfüllt. Denn wir wissen ja, daß er sie für gescheit und fleißig halten und sie loben soll. Und wenn der König sogar die Königin, ohne ein Wort mit ihr zu reden, stehen läßt, um sich von Lieselotte trösten zu lassen, so können wir daraus entnehmen, daß Frida noch mehr will als die bevorzugte Stellung des Pflegekindes Lina beim Vater. Frida will beim Vater auch die Mutter verdrängen, sie will ihn allein für sich haben. Auch was sie mit dem Vater vorhat, können wir aus der Geschichte entnehmen. Wenn die Tante sich Pferde, Gewand, Geld und Diener nimmt, um ihren Bruder zu heiraten, zu ihrem Gemahl zu machen, wie es in der Geschichte heißt, so dürfen wir das gewiß auf Fridas Wünsche beziehen, die sie an der Tante in der Geschichte in Erfüllung gehen läßt. Denn die Tante will auch den König heiraten, nachdem sie die Mutter, die Königin, beseitigt hat. Wir dürfen die verbotene Heirat Bruder — Schwester zu den Wünschen, die Frida ihrem Vater gegenüber hegt, in Parallele setzen. Besonders hübsch ist die symbolische Darstellung, die diesen Vorfall einleitet. Die Schwester flüstert dem Bruder, dem König, ein Geheimnis zu, daraufhin wird die Königin so böse, daß sie fortgeht. Das Geheimnis ist die symbolische Darstellung des Verbotenen zwischen König und Tante, was auch sofort von der Königin verstanden wird.

Aber auch im Verhalten des Königs zu Lieselotte zeigt Frida, wie sich der Vater nach ihren Wünschen zu ihr verhalten sollte. Der König liebt Lieselotte besonders, zahlt den Dienern weniger Lohn, weil sie Bettelprinzeß sagen, er nimmt alle Anklagen gegen Lieselotte nicht zur Kenntnis und zieht sie sogar seiner Frau vor. Wir sehen also, hinter Fridas Enttäuschung und Eifersucht wegen des Pflegekindes Lina stecken viel tiefere, unerfüllbare Wünsche. Sie will die Mutter beseitigen und den Vater für sich allein haben.

Bevor wir nun darauf eingehen, wieviel die Geschichte zum Verständnis von Fridas Schwierigkeiten beiträgt, soll noch auf ein wichtiges Moment hingewiesen werden, das im Verlaufe der ganzen Geschichte besonders deutlich wird. Wie erinnerlich, ist Lori zuerst mit den königlichen Eltern so böse und ungezogen, wie Frida es in Wirklichkeit auch noch zu der Zeit war, als sie den Roman zu schreiben begann. An einer Stelle des Romans, dort, wo es heißt: „Deinetwegen sollte ich Lieselotte weggeben", tritt eine entscheidende Wendung ein. Lori, also Frida, verspricht Besserung und hält ihr Versprechen. Es gibt nie mehr Streitereien zwischen den beiden und das Problem Frida-Lina mit all den tiefer liegenden Problemen der Beziehung zu Vater und Mutter scheint wirklich erledigt. Ja der Schluß der Geschichte, in dem beide Eltern in den Hintergrund treten, die Kinder selbst regieren, dann heiraten und eigene Kinder haben, scheint alle unsere Forderungen, die wir an eine normale Entwicklung eines Kindes zum Erwachsenen stellen, zu erfüllen. Die konflikterzeugende Beziehung zu den Eltern verschwindet, der Analytiker würde sagen, der Ödipuskomplex scheint erledigt. Die kleine Frida hat eingesehen, ein kleines Mädchen kann den Platz der Mutter nicht einnehmen, sie kann sie nicht beseitigen und den Vater für sich beanspruchen, aber sie kann heiraten, wenn sie erwachsen ist und selbst Kinder haben.

Es wird auch verständlich, warum die entscheidende Wendung in Loris Verhalten zu Lieselotte eintritt, nachdem der König gesagt hatte: „Deinetwegen sollte ich Lieselotte weggeben." Sie versteht plötzlich, daß sie bei Fortsetzung ihres bisherigen Verhaltens Gefahr läuft, die Liebe des Vaters gänzlich zu verlieren, es träte also gerade das Gegenteil von dem ein, was sie durch ihr Verhalten erreichen wollte, nämlich die Abwendung des Vaters vom Pflegekind und die Zuwendung zu ihr selbst. So wählt sie als Ausweg die Versöhnung mit dem Pflegekind, mit dem sie bisher rivalisiert hatte, und gleicht sich in ihrem Verhalten dem Pflegekind an, um auf dem Wege über diese Identifizierung die Liebe des Vaters auf sich zu ziehen. Sie genießt dann in der Phantasie gemeinsam mit dem Pflegekind alles das, worum sie das Pflegekind vorher so beneidet hatte, ohne aber

durch ihr Verhalten und ihre Rivalität zum Pflegekind den Vater zu kränken und sich zu entfremden.

Die große Veränderung, die dem Verhalten Loris im Roman entsprach, ging auch äußerlich im Verhalten Fridas während und nach Abschluß dieses Romans vor sich. Diese Änderung ist aber sicherlich nicht allein aus der Tatsache des Sichaussprechen- und Auslebenkönnens im Roman zu erklären. Um sie zu verstehen, muß noch einiges von den Begebenheiten dieser Zeit nachgetragen werden.

Frida war Ordnerin. Eines Tages erschien sie bei der Lehrerin und sagte, eine andere möchte das Amt gerne übernehmen, sie überläßt es ihr. Auf die Frage der Lehrerin, ob Frida sich nicht kränke, dieses Ehrenamt zu verlieren, schweigt sie trotzig: Da zeigt ihr nun die Lehrerin, wie sie wieder absichtlich dieselbe Situation wie zwischen sich und Lina zu Hause schafft, obwohl sie doch ihr Amt behalten durfte. Es müsse einen Grund haben, daß sie es immer wieder darauf anlege, sich als Verdrängte zu fühlen und dann trotzig zu sein. „Ja", meint Frida da, „weil ich immer schlechtes Gewissen hab', weil ich alles für mich will." Da konnte ihr nun die Lehrerin aus ihrer Kenntnis der ersten Kapitel des Romans zeigen, freilich ohne ihn ausdrücklich heranzuziehen, daß sie eben immer aus schlechtem Gewissen wegen ihrer Wünsche diese Situation herbeiführen wolle. Das wurde bei allen Gelegenheiten besprochen, die sich dazu boten. Frida verstand und verarbeitete diese Erklärungen, wie der weitere Verlauf des Romans zeigt.

Ebenso wiederholte sie durch ihr Verhalten den Kindern gegenüber, durch ihre Eifersucht auf jedes Kind, das sie von der geliebten Lehrerin bevorzugt glaubte, ständig die Situation zu Hause mit der Pflegeschwester. Da sie durch ihre Nörgeleien, ihren Gerechtigkeitsfanatismus die ganze Klasse in Aufruhr brachte, konnte ihr die Lehrerin verständlich machen, daß sie durch dieses Verhalten mit der Zeit Gefahr laufe, die Achtung und Zuneigung der Lehrerin zu verlieren, wie sie wohl auch zu Hause Liebe und Achtung des Vaters wegen ihres Benehmens gegen Lina eingebüßt hatte. Daß sie das verstanden und verarbeitet hat, sehen wir auch im Verlauf des Romans. Lori wird brav, nachdem sie eingesehen hat, daß der Vater, der König, sie nicht mehr liebhaben kann, weil er ihretwegen beinahe Lieselotte weggeben muß. An dieser Stelle des Romans sehen wir ganz deutlich, wie stark Fridas eigenes Erleben an der Gestaltung der Geschichte beteiligt ist. Es heißt dort: „Lori wurde blaß und fragte sich erstaunt, warum. Da fiel ihr endlich ein, daß sie doch immer tratschen ginge und daß das den Vater so nervös mache."

Die grundlegende Änderung in Fridas Verhalten dürfen wir wohl auf die oft wiederholten Erklärungen der Lehrerin über die dargestellten Zusammenhänge zurückführen. Alle Veränderungen zum Guten, die sich im Laufe der Geschichte zeigten, trafen dann auch in Wirklichkeit ein. Frida bleibt weiter eine gute Schülerin, ihr Verhalten zu Hause und zu den Kolleginnen war genau wie das der brav gewordenen Lori im Roman. Sie zeigte offenbar kein Verlangen mehr, ihre Aggressionen in der Schule auszuleben, auch zu Hause stellte sie sie ganz ein; sie war auch nicht mehr trotzig, und die Beziehung zur Lehrerin gestaltete sich am Schluß ganz natürlich. Die Lehrerin konnte sie ohne Schwierigkeiten wie ein normales Kind behandeln.

Wir wollen nun untersuchen, welche Veränderungen im Triebleben des Kindes zu der Störung geführt haben, und wie diese Veränderungen im Verlauf der Arbeit mit dem Kind verstanden wurden. Der Trotz der kleinen Frida, die mit niemandem reden wollte, weil sie auf die Eltern so böse war, entstand vor allem dadurch, daß die Eltern alle Aggressionen des Kindes sehr streng unterdrückten. Es blieb Frida also nur der Ausweg in ein trotziges Sich-von-der-ganzen-Welt-Abschließen. Warum war aber Frida so aggressiv? Die letzten Ursachen für das Entstehen dieser Aggressionen können wir aus dem vorliegenden Bericht nicht entnehmen, wir wissen nur, Frida war so böse, weil das Pflegekind ins Haus kam, in tieferer Schicht, weil sie die Mutter weg und den Vater für sich allein haben wollte. Dieser Wunsch mag bei dem einzigen Kind infolge großer Verwöhnung schon vor der Schulzeit sehr stark gewesen sein. Ich erinnere an eine Antwort, die Frida selbst gegeben hat: „Nur die Erzieherin war schuld, die hat Lori so verwöhnt." Gerade als zur Schulzeit die ersten Schwierigkeiten auftauchten, als die Eltern das Verwöhnen des Kindes, dessen schlechte Wirkung sie einzusehen begannen, abschwächen wollten, kommt das Pflegekind ins Haus. Welche Wirkung dieses Ereignis gerade zu diesem Zeitpunkt haben mußte, haben wir alle aus Fridas Bericht und aus der Geschichte entnommen. Frida ist wütend, zornig, aggressiv, lernt nichts. Da werden nun die Eltern ganz böse, sie wollen sofort mit Strenge alles beseitigen; überdies wird Frida zu dieser Zeit in ein Heim geschickt, was sie als besondere Lieblosigkeit und Strafe empfinden muß.

Bevor ich zu all den Triebkonflikten des Kindes vom Standpunkt des Analytikers Stellung nehme, möchte ich noch mit ein paar Worten das Verhalten der Lehrerin und ihr Vorgehen zusammenfassen. Zuerst war die Lehrerin nur freundlich und passiv, so daß dem Kind nach Herstellung einer guten Beziehung es ein leichtes war, seine Erlebnisse zu Hause in der Schulsituation zu wiederholen. Diese

Wiederholung der häuslichen Konflikte ging aber gleich mit einem Fortschritt Hand in Hand. Die freundliche Duldsamkeit der Lehrerin, die keine Spur von Strenge und Unterdrückung zeigt, holte die dem Trotz zugrundeliegenden Aggressionen hervor. Wesentliche weitere Fortschritte brachten das Schreiben des Romans und die Erklärungen, die daran geknüpft werden konnten. Damit gab die Lehrerin Frida einerseits Gelegenheit, viele Aggressionen in der Geschichte abzureagieren, anderseits gelang es ihr, durch das in der Geschichte gewonnene Material dem Kind wesentliche Ursachen seiner Konflikte zu zeigen und es dazuzubringen, die Konflikte in der dargestellten Art und Weise zu erledigen.

Vom Standpunkt des Analytikers muß ich zu dem Bericht dieses Falles aber sagen, daß man über die letzten Grundlagen dieser Lernstörung, über ihr Zustandekommen, nicht sehr viel erfahren hat. Wir können zwar als ziemlich sicher annehmen, daß das Kind sich von vornherein in einer sehr schwierigen Situation Vater und Mutter gegenüber befand und daß die Aufnahme des Pflegekindes zum Ausbruch der Störung den letzten Anstoß gegeben hat. Ein Moment ist aber ganz ungeklärt geblieben, nämlich die zwanghaften Züge im Gerechtigkeitsfanatismus der kleinen Frida, in ihrem Trotz und ihren Aggressionen, kurz in ihrem ganzen Verhalten. Zu deren Aufklärung hätte es wohl einer tiefergehenden Behandlung in Form einer Psychoanalyse bedurft.

Vom Standpunkt der Lehrerin aus gesehen ist es aber unwichtig, zu erfahren, wie diese Störung zustandekam, welche in früherer Kinderzeit etwa etablierten Konflikte daran beteiligt sein mögen. Für die Lehrerin genügte es vollkommen, zu erreichen, daß das Kind so gut lernte und alle Schwierigkeiten zu Hause und in der Schule beseitigt waren. Man muß aber bei einem solchen Vorgehen genau wissen, wie und worin es sich von einer Analyse unterscheidet, man muß wissen, daß man die Konflikte des Kindes und die daraus entstandenen Symptome durch die gegebenen Deutungen zwar oberflächlich beseitigt, daß aber all das, was in den Schwierigkeiten des Kindes ungeklärt und unverstanden geblieben ist, noch vorhanden ist. Die Behandlung, die die Lehrerin dem Kind zuteil werden lassen kann, besteht also darin, daß sie ihm in seiner gegenwärtigen Lage den besten Ausweg aus den Schwierigkeiten zeigt und ihm hilft, diesen Weg erfolgreich zu gehen.

*

Zweiter Bericht

Die zwölfjährige Suse besucht die ihrem Alter entsprechende Schulklasse und gilt als eine durchschnittlich intelligente und gute Schülerin; sie fiel niemals irgendwie auf. Sie lernte ganz brav und aufmerksam, hatte guten Kontakt mit den Mitschülerinnen und hielt in allem das Mittelmaß der Klasse. Gelegentlich einer Elternversammlung klagte die Mutter des Mädchens einer Lehrerin, wie sehr sie zu Hause unter den Ängsten des Kindes zu leiden habe, und daß das ganze Familienleben dadurch gestört würde. Bei näherem Eingehen auf diese, die Mutter sehr bedrückende Angst des kleinen Mädchens erfährt man, daß es sich nicht nur vor der Dunkelheit, sondern auch vor verschiedenen Tieren fürchtet. Am quälendsten, meint die Mutter, sei die Angst des Kindes um die Mutter selbst. Das Kind droht ununterbrochen, es werde sich umbringen, wenn der Mutter nur das Geringste passieren würde. Gefragt, wieso das Kind solche Angst um die Mutter habe, meint diese: „Ja, wenn es mit dem Vater wegen dem fünfzehnjährigen Bruder zu Streitigkeiten kommt, gehe ich immer fort, wenn's mir zu arg wird. Da wirft sich dann die Kleine auf die Knie, bittet mich, ich soll sie mitnehmen und nicht zurücklassen." Sie mag auch den Vater nicht, von dem die Szenen oft ausgehen, sie findet, daß er die Mutter gemein behandelt. Die Kleine, meint die Mutter weiter, hat auch beim Schwimmen Angst, obwohl sie eine sehr gute Schwimmerin ist. Sie fürchtet immer, sie könnte in den Schlingpflanzen steckenbleiben und ertrinken; dasselbe befürchtet sie aber auch für den älteren Bruder, der ganz besonders gut schwimmen kann. Früher wollte das Mädchen auch bei Tag nicht einmal allein ausgehen und etwas besorgen oder sonst etwas außerhalb der elterlichen Wohnung unternehmen. Als sie in der vierten Volksschulklasse war, gab es einmal mit dem Bruder wegen irgendeiner Nichtigkeit einen Streit, der besonders heftig wurde. Die Mutter sagte: „Macht euch das allein untereinander aus, ich geh' fort." Suse fiel gleich auf die Knie, beschwor die Mutter, dazubleiben, gab dem Bruder sofort in allem nach und war seitdem mit dem Bruder immer verträglich. Von da an aber hatte sie große Angst vor der Dunkelheit; vor Tieren fürchtete sie sich schon seit dem zweiten Lebensjahr. Die Mutter bringt die Angst auch mit den Prügelstrafen, die der ältere Bruder erhält, in Zusammenhang. Das Mädchen selbst wird nie gestraft, dazu gibt sie ja keinen Anlaß. Soweit der Bericht der Mutter.

Die Lehrerin gab nun dem kleinen Mädchen Gelegenheit, ihr von ihrer Angst zu erzählen, was sie ohne Widerstände mit sichtlicher Erleichterung tut. Sie berichtet gleich, daß sie immer meint, jemand,

ein Unbekannter, gehe hinter ihr. Vielleicht ist es im Dunkeln einer mit dem Revolver, der auf sie schießen könnte. Sie hört im Finstern in der Nacht immer seltsame Geräusche, etwas krabbelt, meint sie. Wenn es am Tag Streit gegeben hat, schläft sie dann in der Nacht darauf sehr unruhig und träumt von den Streitszenen. Sehr oft, so erzählt sie, träumt sie auch von Feuer und Flammen. Wenn die Mutter am Abend nicht zu Hause ist, kann sie aus Angst gar nicht einschlafen. Aber oft kann sie auch aus Angst, daß ihr selbst etwas passieren könnte, nicht einschlafen. Unaufgefordert erzählt sie gleich bei der ersten Unterredung drei Erinnerungen aus der Kinderzeit, weil ihr die so einen besonderen Eindruck gemacht haben, wie sie sagt.

1. Mit sechs Jahren hat sie einen Spielkameraden gehabt, sie haben miteinander einen Papierwurstel in die Ehebetten der Eltern gelegt und ihn so lang als möglich auseinandergezogen;

2. mit fünf Jahren hatten die Großeltern silberne Hochzeit, der ältere Bruder durfte sich auf der Violine produzieren, es gab eine gute Mehlspeise mit viel Schlagobers;

3. mit vier Jahren hat sie bei einem Elfenreigen im Kindergarten mitgetanzt, da hat sie ein Spielhoserl angehabt, wie ein Bub. Sie war überhaupt nur mit Buben zusammen.

Gleich danach kommt sie auf das Feuer zurück. Die Mutter hat auch einmal, als sie in die vierte Klasse ging, beim Kochen Feuer gefangen, so daß sie ganz in Flammen gehüllt war. In der Nacht hat sie große Angst vor Feuer, sie sieht immer zwei rote Tupferln[1]). Sie malt sich dann aus, wie ihr Zimmer verbrennt, wie sich alle retten. Mit besonderem Vergnügen stellt sie sich vor, wie sie selbst zuerst ins Sprungtuch springt. An dieser Stelle endet die erste Aussprache mit der Lehrerin, diese hat schweigend zugehört, nur am Schluß versucht sie dem Kind zu zeigen, daß doch alle diese Ängste mit den wirklichen Vorgängen in der Außenwelt nichts zu tun hätten und also offenbar mit verschiedenen, dem Kind selbst unbekannten Gedanken zusammenhängen müßten. Die Neugierde Susis für diese „unbekannten Gedanken" zu wecken, ist das Ziel, das die Lehrerin in den Unterredungen verfolgt.

Als das Kind nach einigen Tagen Gelegenheit hat, ein paar Worte mit der Lehrerin zu wechseln, erklärt es, die Angst habe schon sehr abgenommen. Trotzdem wird nach gründlicher Besprechung dieser Ängste mit dem Kinderanalytiker das Kind in eine analytische Behandlung geschickt, in der es gelang, die störenden Symptome aufzuheben.

Nun soll uns das Problem, das dieser Fall bietet, beschäftigen. Warum wurde der Lehrerin geraten, das Kind in eine Analyse zu schicken? Was veranlaßte uns, diesen Schluß aus den Beobachtungen

[1]) Punkte.

und Mitteilungen zu ziehen? Wenn wir uns zunächst die Mitteilungen, die wir in den Aussprachen mit Mutter und Kind erhielten, vor Augen halten, scheint diese Lösung durchaus nicht sofort gegeben; es sei denn, man wäre der Meinung, man solle Kinder mit solchen Ängsten überhaupt von vornherein nur in psychoanalytische Behandlung schicken. Überlegen wir einmal: Mutter und Kind haben eine gute Beziehung zur Lehrerin. Das Kind lernt so gut, daß eine Störung im Unterricht auch bei irgendeiner Veränderung im Verhalten der Lehrerin nicht zu befürchten wäre. Mutter und Kind wollen sich gerne helfen lassen, und wir haben außerdem so viel anscheinend klares, analytisches Material vorliegen, daß wir uns über die inneren Konflikte des Kindes gut ein Bild machen können. Warum sollte also die Lehrerin nicht versuchen, sich innerhalb des Rahmens der pädagogischen Arbeit ein wenig mit dem Kind zu beschäftigen und ihm auf diese Weise helfen? Überlegen wir, was sich aus dem Material mit Sicherheit schließen läßt.

Was die Angst des Kindes um die Mutter betrifft, so wissen wir, daß hinter einer solchen Angst meist böse Wünsche verborgen sind, die sich gegen das Leben der Mutter richten. Wir erfahren dazu, daß die Kleider der Mutter einmal beim Kochen in Brand geraten sind, so daß sie ganz in Flammen stand; sie war also beinahe wirklich verbrannt. Wenn die Kleine einerseits Angst vor dem Feuer hat, andererseits das Verbrennen des Zimmer und ihre Rettung durch den Sprung ins Sprungtuch phantasiert, so verstehen wir, daß ihre Feuerangst mit der Angst vor der Verwirklichung ihrer bösen Wünsche gegen die Mutter zusammenhängt, die wirklich in Feuersgefahr gewesen war. Auch fürchtet sie, daß ihr selbst zur Strafe für ihre bösen Wünsche das zustoßen könnte, was sie der Mutter wünscht. Wenn Suse die Mutter nicht fortläßt und sich aus Angst um die Mutter selbst umbringen will und fürchtet, ihr selbst könnte in der Dunkelheit etwas geschehen, so werden wir darin die Angst vor der Verwirklichung der bösen Wünsche sehen; diese drohen ja in Erfüllung zu gehen, wenn die Mutter fortgeben oder sich umbringen will. Wie böse sie auch auf den Bruder ist, der durch seine Streitereien immer die Drohung der Mutter, fortzugehen, auslöst, sehen wir aus ihrer Angst, er könnte beim Schwimmen in Schlingpflanzen steckenbleiben, obwohl sie weiß, daß er besonders gut schwimmt; Susis Befürchtung, ihr könnte, wohl aus Strafe für diese bösen Wünsche, dasselbe zustoßen, fassen wir als Vergeltungsangst auf. Die Beziehung zum Bruder ist allerdings unklar; wir hören, in der frühkindlichen Zeit spielte sie viel mit Buben, hatte ein Spielhoserl an wie die Buben, wollte offenbar ein Bub sein. Auf Beobachtungen am Bruder oder an den Ge-

spielen, vielleicht sogar am Vater, deutet auch der Papierwurstel hin, den die Kinder möglichst in die Länge ziehen. Daß sie oft Gelegenheit zu nächtlichen Beobachtungen hatte, wissen wir auch; in der Nacht, im Finstern, hört sie unbestimmbare Geräusche, etwas krabbelt. Sie ahnt wohl auch, was da vorgeht; wir dürfen dies aus ihrer Angst vor dem Verfolger im Dunkeln entnehmen.

Man könnte vielleicht noch sagen, die Kleine ist auf den Bruder böse, weil sie ihn um seinen Mehrbesitz beneidet, er durfte bei der silbernen Hochzeit der Eltern Violine spielen, und sie als kleines, unbedeutendes Mädchen bekam offenbar nur die gute Mehlspeise; nur in der Spielhose im Kindergarten, beim Elfenreigen als Bub, durfte sie sich auch produzieren, zeigen darf sich also nur ein Bub. Man könnte auch noch weiter vermuten, sie sei böse auf den Bruder, weil die Mutter ihn vorzieht und sie sich dadurch als Mädchen benachteiligt fühlt. Wäre es also nicht bedeutend einfacher gewesen, dem Mädchen, das so zutraulich und offenherzig war, diese Erklärungen als Deutung in einer natürlich ihrem Verständnis angepaßten Form mitzuteilen und zu sehen, ob die Angst nicht dadurch soweit gemildert worden wäre, daß man ohne das schwierige und langwierige Instrument einer analytischen Behandlung ausgekommen wäre? Wenn diese Mitteilungen nichts genützt hätten, hätte man dann danach das Kind doch noch immer in Analyse schicken können! Stellen wir uns einmal vor, die Lehrerin hätte dem kleinen Mädchen gezeigt, es sei böse auf die Mutter, es sehe sie immer in Flammen gehüllt wie damals in der Küche, sie möchte eigentlich, daß die Mutter verbrennen soll, darum habe sie solche Angst um sie, und sie fürchte sich so sehr, es könne ihr selber etwas zustoßen, weil sie das als Strafe für ihre bösen Wünsche erwarte, was sie der Mutter wünscht. Und ebenso beim Bruder. Sie sei böse auf ihn, deshalb solle er nur in den Schlingpflanzen steckenbleiben, darum aber habe sie auch solche Angst, ihr könnte zur Strafe dasselbe widerfahren.

Wie hätte das Kind sich daraufhin verhalten? Wenn man glaubt, daß das Kind sich durch diese Erklärungen, die uns den Kernpunkt der ganzen Ängste zu treffen scheinen, erleichtert gefühlt hätte, ginge man wohl sehr fehl. Das Kind wäre entsetzlich erschrocken, hätte die Erklärungen in irgendeiner Form von sich gewiesen und wahrscheinlich nie mehr mit der Lehrerin über diese Dinge reden wollen. Die gute Beziehung zur Lehrerin wäre auf jeden Fall zerstört gewesen, das Kind hätte im Lernen nachgelassen, weil es, wie wir später begründen werden, eine ablehnende Haltung gegen die Lehrerin eingenommen hätte, und wenn es nach dieser Deutung die früher geschilderten Ängste nicht mehr gezeigt hätte, wäre vielleicht in der Schule

beim Lernen Angst aufgetreten, hätte Suse eventuell in einem oder mehreren Gegenständen ganz versagt oder irgendwelche andere Symptome produziert. Auch an die Möglichkeit peinlicher Folgen für die Lehrerin, wenn das Kind den Eltern von diesen Erklärungen berichtet hätte, sollten wir an dieser Stelle denken.

Ich will hier zuerst einen Einwand entkräften, der bei der Schilderung der voraussichtlichen Wirkung einer solchen Deutung sofort auftauchen muß. Man könnte einwenden, die Deutung, wie ich sie hier mitteilte, sei viel zu grob und müsse darum auf jeden Fall abgelehnt werden. Auch in einer psychoanalytischen Behandlung wähle man die Worte, die den Inhalt unbewußter Regungen dem noch nicht ganz gewonnenen Ich des Kranken ausdrücken sollen, sehr vorsichtig und mit Bedachtnahme auf die zu erwartenden Widerstände. Man könnte meinen, Suse solle Zeit haben, sich an die Todeswünsche gegen die Mutter zu gewöhnen. Ich glaube nicht, daß dieser Einwand entscheidend widerlegen kann, daß die an sich richtige Deutung in der gegebenen Situation zweckmäßig gewesen wäre.

Wir werden die Wirkung einer solchen tiefen Deutung nur unter Zuhilfenahme theoretischer Kenntnisse verstehen können: Wünsche, mit deren Erfüllung ein Teil unserer Persönlichkeit nicht einverstanden sein kann und darf, werden gewöhnlich unterdrückt, verdrängt. Wir wollen nun überlegen, was bei dem kleinen Mädchen vorgegangen sein mag; versuchen wir also, den Ablauf des Triebgeschehens, als dessen Endresultat wir die Angst, es könnte der Mutter etwas passieren, zu sehen bekommen, rückläufig zu verfolgen. Wir nehmen an, sagte ich, daß dieses Kind der Mutter Böses wünscht, sogar Wünsche gehabt hat, die zum Inhalt hatten, die Mutter möchte wirklich bei jenem Vorfall in der Küche verbrannt sein. Gibt es im Material überhaupt einen Anhaltspunkt, der uns ein Bösesein des Kindes auf die Mutter anzunehmen erlaubt? Könnte ein Kind, dessen Mutter wirklich einmal fast verbrannt ist, nicht einfach wirklich Angst um diese Mutter haben, wenn sie immer mit Fortgehen droht? Wir wissen, daß die Trennungsangst von dem geliebten Objekt bei allen Kindern in einem gewissen Lebensalter eine ganz große Rolle spielt.

Die große Angst des Mädchens um die Mutter brach nach einem Streit mit seinem Bruder aus. Wegen dieses Streites war die Mutter auf Suse sehr böse und drohte mit Fortgehen. Das Kind bat sie daraufhin kniefällig, dazubleiben und erreichte das auch dadurch, daß es sofort aufhörte, mit dem Bruder zu streiten. Dies war nicht nur einmal, sondern nach den Berichten der Mutter öfters der Fall, bis die kleine Suse schlechthin ganz zu streiten aufhörte und gegen den

Bruder immer still und gefügig war. Das Kind mußte nun schon allein deswegen gegen die Mutter aggressive Tendenzen entwickeln, weil diese es durch ihre Drohung, fortzugehen, zwang, im Streit mit dem Bruder nachzugeben. Die Aggression gegen den Bruder aber mußte Suse daraufhin unterdrücken und verhalten. Sie durfte also wohl nie eine Aggression ausleben, da die Mutter in Erkenntnis der Wirksamkeit ihrer Worte gleich bei Entwicklung eines Streites mit Fortgehen drohte. Aus Angst, die Mutter zu verlieren, gab Suse dann in ihrem Streit mit dem Bruder gleich nach. Einerseits dürfen wir wohl aus diesem Verhalten auf eine besonders starke Bindung an die Mutter schließen, die zu verlieren sie so fürchtet, auf der anderen Seite aber muß sie natürlich auf diese Mutter böse sein, da sie jede ihrer Aggressionen gegen den Bruder durch die Drohung unterdrückt.

Wir sehen bei Suse, wie so oft bei kindlichen Triebeinstellungen, Liebe und Haß in der Beziehung zur Mutter ganz nahe beieinander. Sie erinnert sich, daß die Mutter fast verbrannt wäre, hat große Angst, sie zu verlieren, von ihr getrennt zu werden, phantasiert aber zugleich, daß im Zimmer alles verbrennt und sie sich als Erste ins Sprungtuch rettet. Andererseits aber wissen wir auch, daß sich das Mädchen diese bösen Wünsche nicht gestattet, denn sie folgt nicht nur der Mutter, wenn diese im Streit mit Fortgehen droht, weil sie Angst um die Mutter hat, sie hat, wie wir aus ihrer sonstigen Bravheit auf allen Gebieten erschließen können, sicher ein sehr strenges Gewissen, das Wünsche gegen die Mutter aufs schärfste verurteilt; sie muß solche also mit aller Kraft unterdrücken und umso mehr unterdrückt halten, als das Fortgehen der Mutter beim Streit zwischen Vater und Bruder und der wirklich vorgefallene Brandunfall die Verwirklichung der bösen Wünsche so sehr ins Bereich der Möglichkeit rücken.

Weil das Mädchen also eine so große Angst um die Mutter hat, daß sie im Streit immer nachgibt, sooft die Mutter mit Fortgehen droht und damit die Erfüllung seiner bösen Wünsche ganz nahegerückt erscheint, kann und darf man annehmen, daß diesen intensiven bösen Wünschen eine ebenso starke und intensive Abwehr gegenübersteht. Wie intensiv die Verurteilung dieser Wünsche ist, geht ja daraus hervor, daß das Mädchen sogar an Selbstmord denkt, falls der Mutter je etwas passieren würde.

Was geschieht nun in diesem Triebverlauf, in dem sich der Haß gegen die Mutter auf der einen Seite und die Angst um sie und das Schuldgefühl wegen der bösen Wünsche auf der anderen Seite halbwegs die Waage halten, wenn wir dem Kind plötzlich den Haß gegen die Mutter zeigen, ihn Suse bewußt machen, wo er ihr ja, wie gerade aus der Offenherzigkeit hervorgeht, völlig unbekannt und unbewußt

ist. Wir machen dem Kinde zwar damit etwas bewußt, was sicher irgendwo in ihm vorhanden ist, aber wir vergessen völlig dabei, daß wir es beim Versuch einer therapeutisch wirksamen Bewußtmachung dieser Todeswünsche nicht nur mit einer Deutung ihres Vorhandenseins zu tun haben, sondern daß wir eine Verschiebung von seelischen Kräften erzielen müssen, wenn die Aufnahme der ihnen zugrundeliegenden Triebkräfte ins Ich bewirkt werden soll. Wir können nicht erwarten, daß das Kind zugibt, auf die Mutter so böse zu sein, daß sie ihr das Verbrennen wünscht, solange die Energien, mit denen diese Wünsche niedergehalten werden, nicht durch eine lange und mühevolle Arbeit ermäßigt sind. Mit anderen Worten: erst wenn es geglückt ist, dem Kind Form, Wesen und Ursache seiner Abwehrmaßnahmen gegen unbewußte Gedanken klar und verständlich zu machen, kann man erwarten, daß die Kräfteverteilung im Triebleben dieses Kindes eine solche wird, daß es fähig ist, den Inhalt des Abgewehrten, also die Todeswünsche, in sein Bewußtsein aufzunehmen. Abgesehen davon, daß wir also schon jetzt einsehen, daß die mühevolle Arbeit, das Wesen einer solchen Abwehrform zu ergründen, niemals im Rahmen einiger Besprechungen möglich sein kann, werden wir auch berücksichtigen müssen, daß die psychische Umstellung, die für eine solche Arbeit nötig ist, unfehlbar dazu führen muß, daß die Person, die diese Kräfteverschiebung einleitet und dirigiert, in Wirken und Wechselspiel dieser Kräfteverschiebung einbezogen wird, gleichsam als Mitspieler in diesem Kampf auftreten muß, was im Rahmen der didaktischen Arbeit einer Lehrperson zu unerwünschten Erschwerungen der pädagogischen Arbeit führen muß. Ebenso aber werden wir auch verstehen, daß der bloße Versuch der Deutung des dem Kinde unbewußten Inhaltes der bösen Wünsche keine solche Umstellung hervorrufen kann, sondern gleichfalls von den Kräften, die sich dem Bewußtwerden dieser Wünsche widersetzen, abgewehrt werden muß. Dabei kann es dazu kommen, daß dieser Versuch der Lehrperson als Verführung zum Bösen aufgefaßt wird, was die gute Beziehung zur Lehrerin zerstören müßte; oder aber es kann die gegenwärtige Form, in der das Verdrängte sich erkennbar zeigt, also die Phantasie vom brennenden Zimmer und von dem, was der Mutter alles passieren kann, nach einer solchen Deutung neuerlich ganz unterdrückt werden und das Verdrängte in anderer Form, als eine andere Angst oder Hemmung, wieder zum Vorschein kommen. Beide Möglichkeiten müssen wir für das Kind als sehr ungünstig bezeichnen, da man ihm dabei voraussichtlich mehr geschadet als genützt hätte.

Es wird also verständlich, warum sich gerade aus diesem so klaren und eindeutigen Material die Notwendigkeit ergab, das Kind einer

regelrechten analytischen Behandlung zuzuführen, die allein es möglich machte, auf alle die nötigen Kräfteverschiebungen Rücksicht zu nehmen und all die Schichtungen des Materials durchzuarbeiten, bis das Kind so weit war, daß man ihm die Inhalte seiner bösen Wünsche zeigen, d. h. deuten konnte.

Ich glaube, daß sich gerade aus der Besprechung dieses so besonders deutlichen und klar strukturierten Materials ein wichtiger Gesichtspunkt für die Arbeit der Lehrer unter Zuhilfenahme der analytischen Erkenntnisse gewinnen lassen kann.

Vor allem hat uns dieser Fall gezeigt, daß der Pädagoge diese klaren und durchsichtigen Mitteilungen innerhalb seiner Arbeitsmöglichkeit zuerst nur zur Kenntnis nehmen kann, ja daß es gefährlich sein kann, wenn er sich gerade durch solche scheinbar so primitive und leicht verständliche Mitteilungen, z. B. hier über die Angst, daß der Mutter etwas passieren könnte, zu einer Deutung verleiten ließe.

Man kann sich die Frage stellen, ob und in welchen Fällen man solches Material überhaupt in der pädagogischen Arbeit verwerten soll. Da es sich bei den Störungen immer um Kräfteverschiebungen im Triebhaushalt handelt, als deren R e s u l t a t e wir die Störungen des Kindes zu sehen bekommen, kann diese Frage nur für jeden einzelnen Fall beantwortet werden. Aus der Betrachtung dieses Falles können wir folgendes ableiten: Wir müssen immer versuchen, aus dem uns gebotenen Material auf Grund unserer theoretischen Kenntnisse und unter Zuhilfenahme unserer analytischen Erfahrung die Kräfteverschiebungen, deren Resultat wir in den Störungen der Kinder zu sehen bekommen, zu verstehen, indem wir ihren Ablauf rückgehend verfolgen. Nur aus diesem Verstehen der Genese, also der Verursachungen der Triebverschiebungen wird sich uns die jeweils beste Möglichkeit ergeben, wie man einer Schwierigkeit des Kindes im Rahmen der pädagogischen Arbeit beikommen kann. Das uns gebotene Material soll uns in erster Linie dazu dienen, die Vorgänge im Triebleben des Kindes zu verfolgen und zu verstehen. Erst wenn wir annehmen dürfen, daß wir sie richtig verstanden haben, können wir in einem oder den anderen Fall auch daran denken, diese Einsichten in unserer pädagogischen Arbeit direkt mitzuverwerten.

*

Dritter Bericht

Ein kleines sechsjähriges Mädchen, Elsi, fällt durch ihr sonderbares Verhalten gleich zu Beginn des Schuljahres der Lehrerin auf. Die Kleine selbst ist nie mit ihren eigenen Leistungen und Aufgaben zufrieden, obwohl die Lehrerin keinen Grund hatte, sie zu tadeln. Wenn ihre Aufgabe auch ganz fehlerfrei ist und die Lehrerin dem Kind versichert, daß alles sehr gut und ganz richtig sei, zeigt die Kleine die Aufgabe immer wieder weinend der Lehrerin mit den Worten: „Aber das da hier, das da hier." Dabei deutet sie etwa auf einen kleinen Kratzer am Heft oder auf ein kaum sichtbares Strichlein oder Pünktchen. Diese kleinen Mängel konnte man einerseits nicht recht als Fehler bezeichnen, es war aber andererseits auch nicht möglich, sie auszubessern. Auch sonst war das Verhalten der kleinen Elsi sehr sonderbar. Sie sprach kaum mit der Lehrerin, mit den Kindern überhaupt nicht. Auf mündliche Fragen gab sie nie Antworten, die Lehrerin konnte also ihre Leistungen nur nach den schriftlichen Aufgaben beurteilen. Der einzige Kontakt zwischen Lehrerin und Kind bestand längere Zeit nur darin, daß Elsi ihre tadellosen Aufgaben der Lehrerin weinend und mit Selbstvorwürfen wegen der erwähnten Mängel überreichte.

Die Mutter beklagte sich sehr über das Kind. Die Mutter hat noch zwei kleinere Töchter, die ganz normal sein sollen. Besonders die um zwei Jahre jüngere Schwester Elsis, Fritzi, ist ein außerordentlich reizendes und liebenswürdiges Kind, das in allem mit Elsi rivalisiert und die Eltern durch ihr Wesen für den Kummer, den ihnen, wie die Mutter sagt, Elsi bereitet, entschädigt. Denn beide Eltern kränken sich sehr über die Lieblosigkeit und Unfreundlichkeit ihrer kleinen Tochter, die jeden Menschen, der ihr nicht paßt, vollkommen ablehnt. Elsi war immer sehr schwierig, sie ist besonders unfreundlich, spricht auch im Haus und auf Besuch bei Verwandten nur mit den Leuten, die ihr zusagen. Jahrelang hat sie mit der Großmutter, die sie nicht mag, kein Wort geredet, nicht einmal zum Grüßen konnte man sie bringen. Wird etwas von ihr mit Nachdruck verlangt, so brüllt sie derart, daß die Leute im Hause aufmerksam werden. Besonders klagt die Mutter darüber, daß sie zwei Stunden und noch länger bei Elsi sitzen muß, weil diese die Aufgaben nicht allein machen will, die Aufgabe immer wieder mit viel Weinen zerreißt und von vorn anfängt, weil sie sie nicht schön genug findet. Ängstlich soll Elsi nie gewesen sein. Waschen war nur gegen ihr Widerstreben durchzusetzen. Sie will sich auch vor niemandem ausziehen und in der Wanne badet sie nur, wenn sie mit einem Hemd bekleidet sein darf.

Auch in ihrem Aussehen, in ihren Bewegungen und in ihrer ganzen Art bietet Elsi deutlich den Anblick eines schwer gehemmten, verschüchterten Kindes, obwohl sie für ihr Alter gut entwickelt, hübsch und sorgfältig gepflegt ist. Die Lehrerin faßt nach den von der Mutter erhaltenen Auskünften den Beschluß, das Kind in die Erziehungsberatung zu bringen, um es einer Analyse zuzuführen. Die Mutter geht auch bereitwilligst in die Erziehungsberatung. Aber das Kind weigert sich hinzugehen, sie will mit einem Fremden überhaupt nicht reden. So spricht also zuerst nur die Mutter mit der Erziehungsberaterin und sagt ihr dasselbe wie der Lehrerin. Die Mutter macht einen geplagten und müden Eindruck; sie berichtet mit großem Affekt, wieviel Opfer sie schon für ihre Kinder habe bringen müssen. Sie mußte bei allen drei Kindern die ganze Zeit der Schwangerschaft hindurch liegen, da es ihr sonst unmöglich gewesen wäre, die Kinder auszutragen. Wir erfahren daraus, daß Elsi es zweimal mitmachen mußte, daß die Mutter monatelang zu Bette lag und sich wenig um sie kümmern konnte. Als die Mutter mit der um zwei Jahre jüngeren Schwester Elsis schwanger war, sollen sich auch die ersten Schwierigkeiten bei Elsi gezeigt haben.

Nach vielen Überredungsversuchen gelang es dann der Lehrerin, Elsi doch in die Erziehungsberatung zu bringen. Sie kam selbst mit dem Kinde hin. Elsi sprach kein Wort, schien sich aber zuerst im Warteraum der Erziehungsberatung ganz wohl zu fühlen. Als sie zur Beraterin hereinkommen sollte, begann sie bitterlich zu weinen und mußte von der Lehrerin sozusagen ins Beratungszimmer geschleppt werden. Dort blieb sie ganz unbeweglich stehen, rührte sich nicht, grüßte nicht, sprach kein Wort, schluchzte nur ganz verzweifelt. Die Beraterin stellte Elsi sofort anheim, das Zimmer zu verlassen, wenn sie nicht dableiben wolle; Elsi machte einen Schritt auf die Tür zu, blieb dann aber doch im Zimmer stehen. Sobald man Elsi anschaut, schluchzt sie jämmerlich, schaut man weg, hört sie sofort auf zu weinen. Schließlich geht sie mit einem überlegenen, triumphierenden Gesichtsausdruck aus dem Zimmer.

Die Eltern waren beide für eine analytische Behandlung eingenommen, da ihnen die Schwierigkeiten des Kindes große Sorgen bereiteten. Es wurde aber in vollem Einvernehmen zwischen Lehrerin und Erziehungsberatung beschlossen, zu diesem Zeitpunkt von einer Analyse abzusehen. Es sollte vielmehr der Versuch gemacht werden, die kleine Elsi der Lehrerin zu einer Beobachtung zu übergeben. Maßgebend für diesen Beschluß war die Erwägung, daß Elsi im allgemeinen so gehemmt und scheu war. Es hatte Wochen gebraucht, um so weit zu kommen, daß sie mit der Lehrerin nur wenige Worte

sprach, obwohl sie eben mit dieser Lehrerin täglich mehrere Stunden beisammen war. Nun war die Beziehung des Kindes zur Lehrerin so weit gediehen, daß sie mit der Lehrerin reden konnte. Wenn man das Kind in Analyse gab, lief man Gefahr, daß die Analytikerin vom Kind zunächst abgelehnt würde, und es hätte Wochen, ja Monate dauern können, bis das Kind sich zum Sprechen entschlossen hätte. Man hatte umso mehr Grund, diesem ablehnenden Verhalten Elsis bei dem Beschluß, von einer Analyse vorläufig Abstand zu nehmen, Rechnung zu tragen, als sie z. B. nicht einmal dem Vater gestattete, in ihre Aufgaben Einsicht zu nehmen, obwohl er immer freundlich und lieb zu ihr war und ihr niemals irgendwelche Vorwürfe gemacht hatte. Bei der Schwierigkeit Elsis, mit irgendeiner fremden Person in Kontakt zu treten, hätte man also von vornherein bei einer Analyse auf eine besonders lange Vorbereitungs- oder Einleitungsperiode rechnen müssen, ein Erfolg der Analyse hätte sich also in der Schule erst nach sehr langer Zeit einstellen können. Elsis Nicht-reden-wollen in der Schule aber bedurfte dringend der Abhilfe in einer möglichst kurzen Zeitspanne. So wollte man also zuerst abwarten, was die Lehrerin auf Grund der guten Beziehung, die sie zu Elsi hatte, ausrichten würde.

Da Elsi viel zu gehemmt war, um sich in der Schule, in der Pause oder am Heimweg mit ihr zu befassen, wollte die Lehrerin sie einige Male wöchentlich nachmittags zu sich in die Wohnung kommen lassen. Das zu erreichen, war sehr schwierig. Nach vielem ablehnendem Kopfschütteln von Seiten Elsis auf die Aufforderung der Lehrerin, sie zu besuchen, war die Lehrerin gezwungen, einen starken Druck auszuüben. Sie fragte Elsi: „Ist es dir denn ganz gleich, ob du ein gutes oder schlechtes Zeugnis bekommst? Ich weiß ja überhaupt nicht, ob du lesen oder nacherzählen kannst. In der Schule hab' ich nicht soviel Zeit für dich allein, komm doch am Nachmittag zu mir, ich muß einmal sehen, was du überhaupt kannst." Daraufhin erst nickte Elsi bejahend.

Sie erschien das erste Mal pünktlich mit der Mutter bei der Lehrerin, grüßte aber nicht, wollte auch trotz vielen Zuredens von Seiten der Mutter der Lehrerin nicht die Hand geben. Sie nahm am Tisch bei der Lehrerin Platz, sprach kein Wort und schaute sich nicht im Zimmer um, obwohl man ihr ansah, daß sie sich für alles interessierte. Die Lehrerin brachte ihr eine Holzfigur, einen dicken Mann, den man in der Mitte auseinanderschrauben konnte und in dem kleines Puppengeschirr aufbewahrt wurde. Da sprach Elsi die ersten Worte: „Soviel hat er gegessen?" Danach stellte sie das kleine Puppengeschirr, alles fein säuberlich geordnet, der Reihe nach auf. Damit war die erste Unterredung beendet, die Mutter berichtete der Lehrerin am nächsten

Tag, Elsi habe ihr gesagt, sie könne es kaum erwarten, wieder zur Lehrerin zu kommen.

Wir sahen, Elsi verhielt sich trotz der guten, längere Zeit dauernden Beziehung zur Lehrerin zuerst ganz ablehnend und wollte nichts sprechen. Wenn sie dann bei der Holzfigur, die im Bauch kleines Geschirr beherbergte, zum Sprechen kommt, so können wir vermuten, daß ihr Interesse durch diese Figur so gefesselt wurde, daß sie ihre trotzige Ablehnung aufgab. Denn daß sie aus Trotz nicht reden will, zeigt deutlich das geschilderte Verhalten des Kindes in der Erziehungsberatung. Daß die Figur mit dem dicken Bauch das Geschirr aufgegessen haben soll, gibt uns einen Hinweis darauf, daß Elsi meint, vom Essen besonderer Dinge wird man so dick. Sie bringt das also offenbar mit dem dicken Bauch der Mutter, mit ihrer Schwangerschaft in irgendeinen Zusammenhang. Wie die Phantasien genauer aussehen, die sie in bezug auf die Schwangerschaft hat, erfahren wir freilich noch nicht. Wir müssen uns nur merken, daß sie gerade bei diesem Thema zu reden beginnt. Das genaue, reihenweise Aufstellen des kleinen Puppengeschirrs dürfen wir vielleicht in Zusammenhang bringen mit der Pedanterie, die Elsi ihre Aufgaben nie schön genug finden läßt.

Das nächste Mal wiederholt sich lange dasselbe Spiel mit der Holzfigur, dann zeigt die Lehrerin Elsi Papierpuppen, die sie noch aus ihrer eigenen Kinderzeit aufbewahrt hat. Jede dieser Papierpuppen hat einen Namen am Rücken aufgeschrieben. Elsi wird es freigestellt, die Namen auszuradieren und den Puppen neue zu geben. Von einer Puppe sagt sie: „Die hat ein schönes Kleid und noch eins", die benennt sie dann Elsi. Von den anderen sagt sie: „Aber die ist so herzig", die bekommt den Namen Fritzi, den Namen ihrer um zwei Jahre jüngeren, so besonders liebenswürdigen Schwester. Dann zieht sie wieder die Puppen, ohne ein Wort zu sprechen, immerfort an und aus. „Warum waschen sich die Puppen denn nicht, bevor sie schlafen gehen?" fragt die Lehrerin. Elsi gibt keine Antwort darauf. Die Lehrerin kann nur beobachten, daß sie, wenn sie beim An- und Auskleiden auch nur eine Kleinigkeit an den Papierpuppen zerreißt, sichtlich erschrickt und unglücklich darüber ist. Dann fragt die Lehrerin weiter, ob Elsi sich auch nicht wäscht, wenn sie schlafen geht oder aufsteht. Elsi antwortet wieder nicht.

Auch aus diesen Kleinigkeiten können wir einiges entnehmen, wenn wir uns dabei immer alles das, was wir von Elsi früher gehört und an ihr beobachtet haben, vor Augen halten. Elsi bringt sich und die jüngere Schwester, ihre besondere Rivalin, ins Spiel. Beide werden pedantisch unaufhörlich aus- und angezogen. Wir wissen, Elsi

will sich vor niemandem ausziehen, also auch da kommt wieder eines ihrer Probleme ins Spiel. Auch beim Waschen verhält sie sich besonders neurotisch, wie wir gehört haben; darum wohl will sie der Lehrerin, wie wir sahen, darüber nichts mitteilen.

Erst beim fünften Besuch begann Elsi sich bei der Lehrerin ein wenig umzusehen und taute etwas auf. Sie aß auch ein Zuckerl. Dann wurden auf Vorschlag der Lehrerin Puppen aus Plastelin gemacht. Altes, hartes Plastelin gefiel Elsi besonders gut. Die Lehrerin sprach davon, neues zu besorgen, weil man das alte so lange kneten mußte und es so bröselig war. Elsi wollte davon nicht wissen. „Gott ist das gut", sagte sie immer wieder begeistert, während sie eifrig das harte Plastelin knetete. Sie machte zuerst ein Wickelkind: „Ist das die Lily, deine jüngste Schwester?" fragte die Lehrerin. Elsi lachte und meinte: „Dann müssen wir auch eine Fritzi und eine Elsi machen." Dann machte die Lehrerin eine Elsi und Elsi selbst machte eine Fritzi. Auf Angabe Elsis mußte die Plastelinpuppe Elsi blonde Haare und blaue Augen bekommen. Elsi bewunderte dann ihr Ebenbild und sagte: „Jöh, wie herzig ist sie", darauf gleich: „Wie blöd die Fritzi ist". Sofort danach ließ Elsi das Spiel mit den Plastelinpuppen stehen, nachdem sie der Lehrerin noch erklärt hatte, daß Fritzi blond und blauäugig sei. Elsi selbst aber ist dunkel und schwarzhaarig.

Wir sahen schon früher, daß Elsi weiß, wie geschätzt ihre liebenswürdige Schwester ist. Nun erfahren wir noch etwas dazu. Sie selbst möchte so blond und blauäugig sein wie die Rivalin. Sie lehnt aber doch die Rivalin ab mit den Worten: „Wie blöd die Fritzi ist" und läßt das ganze Spiel mit den Plastelinpuppen nach dieser Feststellung stehen.

Mit der Zeit erfährt man einige neue Details von Elsis Mutter. Elsi quält die Mutter maßlos. Sie trinkt jeden Abend ein Glas Wasser; für jeden Schluck Wasser muß die Mutter ein frisches Glas Wasser holen gehen. Elsi schläft mit einem älteren Vetter in einem Zimmer, Fritzi und Baby schlafen mit den Eltern. Elsi hat nie Angst beim Schlafen, sie bleibt auch ohne weiteres allein in der Wohnung. Von der Reinlichkeitserziehung Elsis erzählt die Mutter, daß man mit sechs Monaten damit begann, aber daß es sehr schwierig war. Erst mit zwei Jahren, also knapp vor der Geburt des nächsten Kindes, gelang es, Elsi rein zu bekommen, aber gleich danach war Elsi selbst auch so pedantisch, daß die geringste Unreinlichkeit zur Katastrophe wurde. Von Zeit zu Zeit ist es notwendig, Elsi ein Abführmittel zu verabreichen, weil sie etwas an Verstopfung leidet. Das ist dann immer ein furchtbarer Kampf, weil sie das Mittel absolut nicht nehmen will. Anläßlich einer Erkrankung verordnete der Arzt Elsi einen Einlauf. Sie

wollte sich den Einlauf absolut nicht gefallen lassen und es gab ein langes Hin und Her. Da die Mutter ihr nicht beikommen konnte, erklärte sich eine befreundete Hausschneiderin bereit, Elsi den Einlauf zu verabreichen. Die Mutter verließ die Wohnung, weil sie sich den Aufregungen nicht mehr gewachsen fühlte. Die Schneiderin soll Elsi angebunden haben und ihr dann gewaltsam den Einlauf verabreicht haben. Elsi behielt dann den Einlauf eine Stunde lang, weil sie absolut keinen Stuhl haben wollte. Schließlich erzwang die Mutter doch, daß Elsi Stuhl hatte, sie machte aber das ganze Bett schmutzig und wurde von der Mutter verprügelt.

Der Bericht von Elsis Reinlichkeitserziehung ist für uns sehr aufschlußreich. Wir werden in der Annahme nicht fehlgehen, daß die Mutter Elsis Reinlichkeitserziehung, die so lange Zeit brauchte, knapp vor der Ankunft des nächsten Kindes sehr energisch beschleunigt haben wird, um nicht für zwei Kinder Windeln zu benötigen. Daß dabei besondere Strenge aufgewendet werden mußte, können wir aus dem Geschilderten entnehmen.

In den Besprechungen bei der Lehrerin spielt Elsi jetzt ständig weiter mit dem harten Plastelin, sie schreibt damit auf dem Tisch, zerreibt es, erwärmt und erweicht es auf dem Ofen, um dann immer begeistert zu rufen: „Wie gut, wie gut". Die Papierpuppen zieht sie wieder fleißig an und aus. Sie geht jetzt auch mindestens einmal bei der Lehrerin aufs Klosett, ebenso in der Schule, was sie früher absolut nicht tun wollte.

In der Schule geht eine große Wandlung vor sich. Elsi spricht zwar immer noch nicht, sodaß sie sogar einmal vom Oberlehrer für ganz dumm und zurückgeblieben gehalten wird, sie weint aber nicht mehr über ihre schlechten Aufgaben. Im Gegenteil: die Aufgaben sind in der äußeren Form gar nicht mehr tadellos, die Hefte sind fleckig, schmutzig und bekommen zerrissene Ecken. Eines Tages berichtet die Mutter voll Entsetzen: Elsi hat seelenruhig ihr Heft, ohne ein Löschblatt einzulegen, zugeklappt und wie die Mutter empört auffährt, sagt sie nur: „Das macht gar nichts".

Diese unerwünschte Veränderung in der Schule können wir leicht verstehen. Wir hören, Elsi wollte sich nicht zur Reinlichkeit bequemen, sie zeigte schon als Säugling besondere Freude am Beschmutzen, also stark anale Züge. Nach der strengen Reinlichkeitserziehung schlägt ihre plötzlich scharf unterdrückte Schmutzlust ins Gegenteil um. Sie duldet auch nicht die leiseste Unreinlichkeit in den Aufgaben. Sie weigert sich überhaupt Stuhl abzusetzen, denn es ist sicher ein Zeichen ihrer trotzigen analen Haltung, wenn sie nach der Reinlichkeitserziehung an Verstopfung zu leiden beginnt. Wenn sie

dann einmal ihre Beschmutzungslust, wie beim Einkoten des Bettes nach dem gewaltsam verabreichten Einlauf durchbrechen läßt, wird sie besonders bestraft, man prügelt sie. So hat sie alle Ursache, trotzig und ablehnend zu werden. Sie rächte sich für die allzustrenge Einschränkung ihrer Triebbefriedigung in der Schmutzlust, indem sie ihre trotzige Ablehnung auf Waschen und Auskleiden ausdehnt und sich dabei ein Stück Befriedigung ihrer Schmutzlust verschafft, wenn sie das Waschen verweigert.

Nun kommt Elsi zur Lehrerin, die lieb und gut ist und ihr soweit entgegenkommt, daß sie ihr im Spiel mit dem Plastelin die verbotene Befriedigung der Säuglingszeit bietet. Elsi macht reichlich davon Gebrauch, schmiert fleißig mit dem Plastelin, ihre übermäßige Reinlichkeitsforderung verwandelt sich in die ursprüngliche Beschmutzungslust, die in den Aufgabenheften störend bemerkbar wird.

Wenn wir nunmehr vieles vom Verhalten des Kindes erklären und verstehen können, so müssen wir uns doch klar darüber sein, daß es für die Stellung der Lehrerin Elsi gegenüber nicht unbedenklich war, da sie in der Schule so schlampig und unrein zu werden begann. Denn die Lehrerin hatte Elsi ja den Weg zur Freimachung ihrer alten, gewaltsam unterdrückten Beschmutzungslust gezeigt, sie konnte leicht von Elsis Gewissenansprüchen als Verführerin angesehen und später vielleicht sogar als solche von dem strengen Gewissen Elsis aus abgelehnt und verurteilt werden. Wir dürfen ja nicht vergessen, daß Elsi nicht nur automatisch die strengen Reinlichkeitsgebote ihrer Mutter vollzog, sie selbst hatte diese strengen Forderungen verinnerlicht, wenn sie trotz Versicherung von Mutter und Lehrerin behauptete, die Aufgaben seien nicht schön.

Die Lehrerin mußte also dieser Schwierigkeit zuvorkommen. Sie erklärte Elsi genau: „Ich weiß, daß du gern schmierst. Das kannst du immer Nachmittag bei mir mit Plastelin und Tinte machen, soviel du willst. In der Schule aber bei den Aufgaben mußt du weiter sauber bleiben". Diese oft und gründlich gegebene Erklärung befriedigte Elsis Gewissensansprüche. Das Schmieren bei der Lehrerin dauerte noch eine Weile an, in der Schule aber war Elsi daraufhin wieder sauber und rein.

Nach einer Unterbrechung der Arbeit mit der Lehrerin durch Ferien und eine Krankheit Elsis bringt die Mutter das Kind mit neuen Klagen zur Lehrerin. Elsi besitzt nur ein Kleid, weil sie sich weigert, zur Schneiderin zu gehen, da sie sich doch auch dort nicht ausziehen will. Dieses einzige Kleid muß am Abend gewaschen und zeitig früh gebügelt werden, damit sie es dann wieder in die Schule anziehen kann. Oft ist das Kleid noch nicht trocken; dann gibt es großes

Geschrei und Geheul, Elsi hat schreckliche Angst, nicht in die Schule gehen zu können. Die Lehrerin gibt der Mutter den Rat, das einzige Kleid überhaupt nicht mehr waschen zu lassen, damit Elsi schmutzig zur Lehrerin oder in die Schule kommen muß. Dabei erkundigt sich die Lehrerin, ob vielleicht einmal jemand etwas Spöttisches über den Körperbau Elsis gesagt habe. Daraufhin erzählt merkwürdigerweise die Mutter eine Stunde von sich selbst, wie sie sich selbst geschämt hat, daß sie so dick ist. Sie sei oft überhaupt nicht zur Schneiderin gegangen, sodaß sie sich alles, was ihr zu eng wurde, mit Nadeln zusammenstecken mußte. Elsi, meint die Mutter, könne davon nichts gewußt haben. Die Mutter sagte ihr nur einmal: „Steck den Bauch nicht so heraus, das ist nicht schön".

Um diese Zeit spielt Elsi bei der Lehrerin wieder fleißig mit Plastelinpuppen, für die sie mit dem Matador-Baukasten eine Zimmereinrichtung macht. Einteilen der Schlafgelegenheiten spielt eine große Rolle. Elsi bekommt um diese Zeit ein Lotterbett und ist sehr befriedigt darüber. Sie spielt immer so, daß alles ihr gehört. „Fritzi" meint sie, „muß nicht immer alles haben, alles macht sie mir kaput, alles muß ich ihr geben. Will ich die Puppe haben, gleich hat sie sie, soll doch die Puppe aufgehoben bleiben". Sie traut sich auch, einen Nachttopf aus Plastelin zu machen und damit zu spielen. Elsi macht sich jetzt selbst zu Hause Papierpuppen mit vielen Kleidern und bringt sie der Lehrerin mit. Die Lehrerin soll ihr auch Kleider und Hüte von ihren Ankleidepuppen schenken. Sie erzählt: „Meine Cousine hat zu Hause eine Frau Lehrerin gemacht, so was Blödes". Die Lehrerin fragt: „Warum blöd?" „So mager war sie" meint Elsi". „Das magst du nicht?" fragt die Lehrerin, „weil deine Lehrerin auch nicht sehr mager ist, oder hast du Angst vor dem Dicksein? Das ist ja gar nicht so wichtig, ob dick oder mager, mir ist es Recht, daß ich so bin und dir auch".

Kurz darauf berichtet die Mutter, daß Elsi anstandslos zur Schneiderin gegangen ist, sie soll überhaupt viel freier sein, spielt gerne und öfter mit Puppen, was sie früher nie tun wollte.

Wir hörten, die Mutter schämte sich selbst besonders wegen ihres Dickseins, vor allem in der Schwangerschaft. Die Mutter sagte auch noch zu Elsi: „Steck nicht den Bauch heraus, es ist nicht schön". Elsi mußte es also für eine Schande halten, einen dicken Bauch zu haben und ihn beim Auskleiden bei der Schneiderin zu zeigen. Sie lehnte das Dicksein und damit die Schwangerschaft der Mutter ab, aber weil ihre Lehrerin das Dicksein nicht ablehnt und ihr andeutet, daß es ihr, Elsi, ja in Wirklichkeit nicht auf die Tatsache des Dickseins, sondern auf die Schwangerschaft ankommt, fällt die Hemmung,

zur Schneiderin zu gehen, fort, mit der sie die Schwangerschaften der Mutter abgelehnt hatte. Die Ablehnung gegen das neue Kleid ist aber gleichzeitig wohl auch der Ausdruck ihres zwanghaften Behaltenwollens.

Elsi spricht jetzt in der Schule auch unaufgefordert, sie beantwortet alle Fragen, die Sprechhemmung ist ganz behoben. Während der Sommerferien lernt sie sogar schwimmen. In der zweiten Klasse bekommt Elsi eine neue Lehrerin, sie weint zuerst, gewöhnt sich dann aber rasch und leicht ein, ist nach Angabe der neuen Lehrerin ein ganz normales Schulkind. Die Mutter berichtet, außer über Unfreundlichkeit fremden Leuten gegenüber hätte sie über nichts zu klagen. Sie hält nunmehr auch eine Analyse des Kindes für ganz unnötig. Man hat also jetzt weiter gar keine Möglichkeit, sich mit Elsi zu befassen, und muß es dem Zufall überlassen, wie sich ihre weitere Entwicklung gestalten wird.

Wenn wir uns nun rückblickend überlegen, wie die Schwierigkeiten Elsis aussahen, wie man sie zu behandeln versuchte und wie der Erfolg dabei zustandekam, fällt vor allem eines auf: Elsis Sprechhemmung erschien von vornherein so ausgebreitet und so schwer, daß an eine wirkliche Beseitigung dieser Hemmung im Rahmen praktisch-pädagogischer Arbeit zuerst gar nicht gedacht werden konnte. Die eigentliche Schwierigkeit des Kindes, seine absolute Ablehnung jeder fremden Person und die trotzige Verweigerung des Sprechens, ihr Symptom, brachte es mit sich, daß man zuerst von einer Behandlung absehen und den Versuch einer Beobachtung im Rahmen der der Lehrerin zur Verfügung stehenden Mittel machen mußte. Dieser Versuch gelang so gut, daß Elsis Schwierigkeiten wenigstens äußerlich fast völlig behoben schienen.

Wir wollen untersuchen, welche Veränderungen im Triebhaushalt dieses Kindes vor sich gegangen sind und wie wir sie aus dem uns zur Beurteilung vorliegenden Material erklären können. Dabei wollen wir damit beginnen, uns daran zu erinnern, was wir von Elsis frühester Kindheit erfuhren. Knapp vor der Geburt der zwei Jahre jüngeren Schwester mußte Elsi eine auf besonders intensive Verdrängung ihrer damals bestehenden Beschmutzungslust angelegte Reinlichkeitserziehung durchmachen, eine Reinlichkeitserziehung, die durch monatelanges Liegen der Mutter, die Erlebnisse der mütterlichen Schwangerschaft und die daran schließende Anwesenheit der kleinen Schwester, der gehaßten Rivalin, besonders verschärft wurde. Wie alle zu streng und zu rasch zur Reinlichkeit erzogenen Kinder reagierte Elsi mit trotzigem Behaltenwollen, als wollte sie sagen: „Wenn ich mich in meinen Ausscheidungsfunktionen ganz nach den

Forderungen der Erwachsenen richten muß, dann stelle ich diese Funktionen einfach ganz ein".

Elsi wird obstipiert, sie verweigert Medikamente, die das beheben sollen, und anläßlich einer Krankheit kommt es dann zu dem traumatisch wirkenden Erlebnis mit dem gewaltsam verabreichten Einlauf. Elsi will sich ihren Stuhl aber nicht gewaltsam entreißen lassen, es gelingt ihr, den Einlauf eine volle Stunde zu halten, was eine ganz respektable Leistung und ein Beweis ihrer starken analen Retentionslust ist. Schließlich trägt der Erwachsene doch den Sieg davon, sie muß nachgeben, beschmutzt aber dafür das ganze Bett, worauf sie Prügel bekommt. Daraufhin ist ihre Lust am Zurückhalten endgültig unterdrückt, sie entwickelt eine pedantische Reinlichkeit auf allen Gebieten, die dann zu Beginn des Schulbesuches zu den geschilderten Symptomen führt. Wenn Elsi aber nie mit ihren Aufgaben zufrieden ist, sehen wir darin auch den Ausdruck ihres übermäßig strengen Gewissens. Sie hat sich die strengen Forderungen der Mutter restlos zu eigen gemacht, quält sich selbst jetzt mit Reinlichkeitsforderungen, wie sie früher von der Mutter damit gequält wurde. Auch sonst sehen wir in allen ihren pedantischen und zwangsneurotischen Charakterzügen das Resultat der allzustrengen Unterdrückung aller analen Lustbefriedigung.

Aber wir wissen, ein Trieb läßt sich nie spurlos und völlig unterdrücken, seine Energie kommt in veränderter Form wieder zum Vorschein. Wenn also Elsi sich nicht wäscht, weil sie zu schamhaft ist, sich zu entblößen, oder wenn sie im Hemd badet, wenn sie nicht zur Schneiderin geht, aus Angst, sich ausziehen zu müssen, so befriedigt sie scheinbar ihr strenges Gewissen, daneben aber bricht im Nichtwaschenwollen und darin, daß sie immer dasselbe Kleid trägt, ihre Schmutzlust und ihr Behaltenwollen wieder durch.

Wenn sie auf der einen Seite scheinbar alle Forderungen ihrer Erzieher erfüllt, so verkriecht sie sich auf der anderen trotzig in eine ganz ablehnende Haltung. Sie will von den meisten Menschen nichts wissen, sie lehnt sie trotzig ab. Sie will die Worte nicht auslassen, mit denen sie ja den Menschen freundliche Beziehung und Zuneigung schenken könnte. Sie muß eben doch etwas haben, was man ihr nicht entreißen kann, was sie behalten und nach ihrem Gutdünken verwenden darf. Damit befriedigt sie gleichzeitig ihre rachsüchtigen Strebungen und ihre aggressiven Tendenzen. Wir haben ja oft Gelegenheit, zu beobachten, daß die Aggression der Kinder, die unterdrückt gehalten wird, oder unter Trotz verborgen ist, an Quantität jener Strenge in der Erziehung, die man in Anwendung gebracht hat, entspricht.

Was geht nun in der Behandlung, die die Lehrerin mit Elsi vornimmt, vor sich? Zuerst bemüht sich die Lehrerin, eine gute Beziehung herzustellen. Für Elsi heißt das: man ist nicht nur nicht streng, man hilft ihr sogar gegen ihr eigenes, allzustrenges Gewissen. Sie fühlt sich nicht unterdrückt, fühlt, daß ihr die Lehrerin nichts entreißen, rauben will, kann also sprechen, ihr Worte geben und schenken. Die Lehrerin zeigt Verständnis für die Probleme, die Elsi beschäftigen. Und wenn man ihm auch keine direkten Deutungen gibt, so fühlt das Kind deutlich, daß die Lehrerin alle seine Gedanken über Dick- und Magersein versteht und nicht böse darüber ist, wie die Mutter, die sagte: „Streck den Bauch nicht so heraus, das ist nicht schön," während die Mutter selbst doch einen dicken Bauch hatte und deswegen besonders gepflegt und befürsorgt wurde. Aus der Identifizierung mit der gütig verstehenden Lehrerin wird ein großes Stück Angst vor der gewaltsamen Unterdrückung und auch Trotz beseitigt, sie wird freier und weniger gehemmt.

Aber die Lehrerin tut noch mehr, sie gestattet, nicht nur im Spiel den Haß gegen die wegen ihrer Liebenswürdigkeit besonders gehaßte Schwester zu äußern, sie gestattet auch die ungehemmte Befriedigung der Schmutzlust im Spiel mit dem Plastelin. Man darf bei ihr den Tisch beschmieren, sich selbst beschmieren, alles beschmutzen. Man darf aber auch ungestraft Spielsachen zerreißen, also seine Aggressionen nicht nur in Worten, sondern auch in der Tat ausleben. Das Auslebendürfen ihrer Schmutzlust macht die trotzige Zurückhaltung ihrer Worte überflüssig, auch hat sie keine Angst mehr vor einem gewaltsamen Einlauf und geht ruhig zur Schneiderin. Damit hat sich bei ihr die Angst sowohl vor dem Sichausziehen wie vor der Wiederholung des Einlaufs durch die Schneiderin auf ein praktisch sehr wertvolles Maß ermäßigt. Sie muß ihre Schmutzlust nicht dadurch befriedigen, daß sie sich nicht wäscht, im Hemd badet und das Kleid nicht wechselt, sie kann darauf verzichten und benimmt sich in allen diesen Dinger normaler.

Was ging also im Triebhaushalt Elsis vor? Die allzurasche und gewaltsame Unterdrückung ihrer analen Triebe ist offenbar durch die reichlich gewährte anale Befriedigung, soweit wir aus den Erfolgen entnehmen konnten, teilweise gutgemacht worden, d. h. ein Teil von Elsis zwangsneurotischen Symptomen ist in eine den Forderungen der Umwelt besser angepaßte Form verwandelt worden, denn wenn wir auch sicher sind, daß nicht alle zwangsneurotischen Symptome geschwunden sein können, so ist es uns doch gelungen, Elsis Schwierigkeiten gegenwärtig so zu beseitigen, daß sie, die Schule und die Familie nicht mehr darunter zu leiden haben.

Vierter Bericht

Dio zwölfjährige Martha zeigt ein so sonderbares Benehmen in der Schule, daß die Lehrerin gezwungen ist, sich besonders mit ihr zu beschäftigen. Sie ist still und verschlossen, sondert sich dabei völlig von allen Kindern ab, weist jede Annäherung zurück; außerdem ist sie ständig beleidigt, will sich mit keiner Mitschülerin vertragen, so daß sie sich nur unwillig dem Zwang fügt, mit einem anderen Mädchen in einer Schulbank zu sitzen.

Auch Marthas Schulerfolge lassen zu wünschen übrig, sie lernt in den meisten Gegenständen nichts, paßt meist gar nicht auf und vergißt an alle häuslichen Aufgaben. Dabei kann man Marthas Intelligenz, ihre gute Beobachtung, ihre kritische Begabung sowohl im mündlichen Unterricht wie aus den Streitigkeiten mit den Mitschülerinnen entnehmen. Martha ist ein nicht unhübsches, ihrem Alter entsprechend entwickeltes Mädchen, das nach einer schweren Mittelohrentzündung an leichter Schwerhörigkeit leidet, die sich aber beim Unterricht gar nicht als störend erweist. Sie hat auch einen leichten Aussprachefehler: sie stößt mit der Zunge bei einzelnen Worten ein wenig an. Sie wird von den Kindern wegen dieses als „Zuzeln" bezeichneten Sprachfehlers oft gehänselt und verspottet, was den Streitereien auch immer neue Nahrung gibt.

Die Mutter steht ihrem einzigen Kind eher kritisch gegenüber. Sie meint, Martha sei im Lernen zu Hause immer faul, sie will nie mit Freundinnen fortgehen und dabei hat sie doch eine ganz große Unrast in sich. Sie will sich über nichts freuen, sie ist immer aufgeregt und nervös und schrickt leicht zusammen.

Zu Hause herrschen in Marthas Umgebung trostlose Verhältnisse. Die Mutter, aus sehr ärmlichen Verhältnissen stammend, hatte es trotz größter Entbehrungen durchgesetzt, Bürgerschule und Handelsschule besuchen zu können. Sie war immer eine sehr gute Schülerin gewesen, macht auch einen sehr intelligenten und gebildeten Eindruck, interessiert sich für alles und ist, wie sich später herausstellt, allen Familienmitgliedern an Intelligenz weit überlegen. Sie ist verwachsen, hat einen Buckel, sonst aber schöne Haare und Augen, ist besonders rein und nett. Trotz ihrer großen Notlage infolge jahrelanger Arbeitslosigkeit ihres Mannes ist das Hauswesen in guter Ordnung und es ist ihr immer geglückt, ohne beträchtliche Schulden auszukommen. Bei der Besprechung mit der Mutter läßt sich ersehen, daß diese sehr stolz und verschlossen ist, sie schließt sich ganz von ihren Mitmenschen ab, weil sie sie für falsch und tratschsüchtig hält.

Sie beklagt sich, wenn auch nur in Andeutungen, daß sie immer von allen Seiten enttäuscht wird.

Marthas Mutter berichtet auch, daß sie heiraten mußte, weil sie das Kind erwartete. Sonst hätte sie Marthas Vater, der ein Trinker ist und aus einer Trinkerfamilie stammt, nie geheiratet. Seinen besten Posten hat er wegen Trunksucht verloren und bekommt jetzt wohl auch nie mehr einen. Sie schildert den Mann als grob, faul und interesselos, nur wenn er nicht betrunken ist, soll er gutmütig und leicht zu behandeln sein. Martha, meint sie, ähnelt in all ihren schlechten Eigenschaften durchaus dem Vater. Dieser gibt dem Kind in allem nach, verwöhnt es sehr und macht immer die strengen Erziehungsmaßnahmen der Mutter zunichte.

Trotz all dem scheint nach dem Bericht der Mutter die Beziehung zwischen den Eltern nicht gar so schlecht zu sein. Der Mann weiß, was er an seiner Frau hat. Diese wieder betrachtet ihn als Kind, das man nicht voll nehmen kann, das zeitweise krank ist — nämlich dann, wenn er trinkt — und dessen Fehler von seiner schlechten Erziehung herrühren. Ihn trifft keine Schuld, meint sie, man muß ihn eben führen.

Streitigkeiten gibt es vorwiegend mit dem Bruder des Vaters, der im gemeinsamen Haushalt mit ihnen lebt und von seinem kargen Gehalt Martha und die Eltern erhalten muß. Dieser Onkel hält Martha immer die Auslagen vor, die sie ihm verursacht, mischt sich in alle Erziehungsfragen ein und beschimpft vor allem Marthas Mutter aufs gröblichste, daß sie und das Kind überhaupt vorhanden seien. Martha haßt den Onkel, ist gegen ihn immer besonders verschlossen und trotzig.

Nach Schilderung der Mutter, deren gute und sorgfältige Beobachtungen über das Verhalten des Kindes sich in allen Besprechungen als richtig erweisen, hängt das Kind mehr an der Mutter als am Vater. Die Mutter kränkt sich sehr, wenn der Vater betrunken ist, weint dann viel. Da stellt sich das Kind immer auf Seite der Mutter und verurteilt den Vater. Besonders arg waren diese Trunkenheitsexzesse des Vaters in Marthas frühester Kindheit, als der Vater noch selbst Geld verdiente. Da war er fast jede Nacht betrunken, machte große Szenen, stieß sogar einmal den Kinderwagen um.

Das alles muß das Kind sehr nervös gemacht haben, meint die Mutter. Im zweiten Lebensjahr hatte Martha furchtbare Zornausbrüche, sie wurde blau vor Wut, bekam Schreikrämpfe, wenn sie ihren Willen nicht sofort durchsetzen konnte. Vom dritten bis zum sechsten Lebensjahr besserten sich diese Wutanfälle zwar, sie blieb aber sehr jähzornig und man mußte ihr viel nachsehen, weil sie zu

dieser Zeit viel krank war. Sie stampfte mit den Füßen vor dem Vater und, wenn dieser nicht sofort nachgeben wollte, verrichtete sie dann aus Rache ihre Notdurft mitten im Zimmer gerade vor dem Vater. Sie lutschte noch stark Daumen, als sie in die Schule kam, hatte aber noch keinen Sprachfehler. Mit dem Beginn des Schulbesuchs verschwanden Jähzorn und Wutanfälle ganz, sie hörte auch zu lutschen auf, sie war sehr eingeschüchtert, wurde aber dabei — wie die Mutter sagt — sehr nervös und bald zeigte sich auch der Sprachfehler. Die erste Lehrerin wußte, nach Angabe der Mutter, das eingeschüchterte Kind nicht richtig einzuschätzen; sie bezeichnete das Kind als „zurückgeblieben", „schwachsinnig" und wollte es in die Hilfsschule schicken. Martha mußte immer nachsitzen und wurde oft im Klassenzimmer allein eingesperrt. Als sie dann zu einer anderen Lehrerin kam, fand sie mehr Verständnis, aber ihr eingeschüchtertes Wesen und ihre Verschlossenheit blieben unverändert, ja im Gegenteil, sie wurde sogar immer trotziger.

Marthas Mutter hat das Kind — wie sie unaufgefordert berichtet — gleich bei den ersten Anzeichen von sexuellem Interesse in früher Kindheit gründlich aufgeklärt. Sie berichtet auch von einem Erlebnis, das Martha mit zehn Jahren hatte. Ein Mädchen wollte Martha verleiten, mit ihr in einen Park zu gehen, wo sie Männer treffen wollten, die ihnen Geld versprachen, wenn die Mädchen mit ihnen unter ein Haustor gehen würden. Martha lehnte ab, doch scheint sie dieser Vorfall — meint die Mutter — sehr lange in Gedanken beschäftigt zu haben.

Wie schon aus diesen sorgfältigen Beobachtungen der Mutter hervorgeht, stand diese dem Kind sehr verständnisvoll gegenüber und war ständig bemüht, die Schwierigkeiten des Kindes zu begreifen, um ihnen dadurch besser begegnen zu können. Daher war sie auch sehr erfreut, als die Lehrerin ihr eröffnete, sie wolle sich mit Martha außerhalb der Schule ein wenig befassen. Sie machte sich spontan erbötig, die Lehrerin bei ihrer Hilfeleistung nach Kräften zu unterstützen, und versprach, alle Vorschläge der Lehrerin genau zu befolgen. Selbstverständlich hatte die Lehrerin gleich bei der ersten Unterredung mit der Mutter ihren brennenden Wunsch nach einer besseren sozialen und intellektuellen Position durchschaut und war zum Zwecke der Herstellung einer positiven Beziehung zu sich auf diesen Wunsch der Mutter besonders eingegangen, so daß die Bereitwilligkeit der Mutter daraus vollkommen verständlich erscheint.

Martha selbst ist bei der ersten Aussprache mit der Lehrerin, die an einem schulfreien Nachmittag stattfindet, zuerst sehr verschlossen und ablehnend. Sie kann und will nicht verstehen, warum die Lehrerin

allein mit ihr sprechen will, und auch Versuche, etwas über ihre Schwierigkeiten in der Schule zu erfahren, sind ganz vergeblich, man kann nicht einmal aus ihr herausbekommen, warum sie in einzelnen Gegenständen etwas besser, in anderen wieder gar nichts lernt. Es scheint ihr auch ganz gleichgültig zu sein, daß sie immer an Hefte und Aufgaben vergißt.

Etwas mehr Interesse zeigt sich, als sich die Lehrerin bei Martha nach den Schulkolleginnen erkundigt. „Ich bin ganz ausgestoßen", sagt das Kind, „keine mag mich, alle gehn auf mich los und machen sich lustig über mich wegen dem Zuzeln". In diesem Zusammenhang erwähnt sie auch: „Das Lernen freut mich gar nicht, weil eh alles schlecht ist und ich nie Erfolg habe". Darum interessiert sie keine Aufgabe, sie vergißt alles, weil sie niemand mag und sie niemand versteht.

Erst nach einigen Unterredungen entschließt sich Martha, etwas von zu Hause mitzuteilen. Sie empfindet die häuslichen Verhältnisse ebenso wie die Mutter deutlich als Schande: „Man redet doch über solche Sachen nicht gerne", sagt sie wiederholt. Es stellt sich dann heraus, daß Martha im Grunde genommen mehr an der Mutter hängt als an dem Vater, obwohl sie der Vater viel nachgiebiger behandelt als die Mutter. Sie sieht vollkommen ein, daß alle Forderungen der Mutter berechtigt sind, aber sie wünscht sich doch, daß die Mutter „ihr auch eine gute Stunde machen soll" wie der Vater. Damit meint sie, die Mutter soll nicht nur schimpfen, fordern, tadeln, wenn sie etwas schlecht macht, sie soll auch einmal lieb sein wie der Vater. Dann wird sie nicht so trotzig und frech sein.

Dem Vater gegenüber hat Martha ganz dieselbe Einstellung wie die Mutter. Sie ist ihm trotz seiner vielen schlechten Eigenschaften nicht böse. „Man muß ihn lassen, wie er ist", meint sie, „er kann eh nichts dafür, wenn er nüchtern ist, ist er sowieso ganz gut".

Sie beurteilt die Fehler des Vaters ganz richtig und hat eine durchaus mütterliche, verstehende Einstellung zu ihm.

Viel klagt Martha aber über den Onkel, den Bruder ihres Vaters, der die ganze Familie von seinem kargen Lohn erhalten soll. Immerfort gibt es bittere Streitigkeiten und Konflikte mit ihm, er sähe die ganze Familie am liebsten gestorben und vernichtet, und alle Streitigkeiten nehmen immer von ihm ihren Ausgang.

Alle diese Berichte Marthas werden von der Lehrerin verständnisvoll teilnehmend zur Kenntnis genommen. Während dieser Zeit bemüht sich die Lehrerin allerdings in der Schule, soweit es in ihrem Wirkungsbereich möglich ist, das Kind ohne Strafen und Drängen zur Mitarbeit heranzuziehen und ihr hie und da eine kleine Auf-

munterung oder, wenn möglich, ein Lob zuteil werden zu lassen. Dadurch wird die Vertrauenseinstellung des Kindes zur Lehrerin gestärkt, Martha wird in ihren Mitteilungen offener und gibt Material preis, das Einblick in das Wesen ihrer Schwierigkeiten vermittelt.

So erfährt man wieder einmal von Martha: „Immer war ich ausgestoßen, auch schon mit drei Jahren". Da hatte sie die schwere Mittelohrentzündung, außerdem noch Scharlach, irgendein Augenleiden, das sie halb blind machte. Als sie einmal mit den Kindern des Hauses, besonders mit den Buben spielen wollte, nannten sie die Buben „blinde Kuh" und verhöhnten und verspotteten sie außerdem wegen ihres schlechten Hörens. Seitdem wollte sie nie mehr auf die Gasse hinuntergehen, um mit anderen Kindern zu spielen. Die Buben necken sie auch noch heute. Sie deutet der Lehrerin an, daß sie sich ständig ausgestoßen und häßlich fühlt. „Bei mir selbst ist alles anders", betont sie immer wieder, „auch zu Hause ist alles anders wie bei anderen Leuten, der Vater und der Onkel". Darunter, daß bei ihr „alles anders ist" meint sie, wie der Lehrerin zu diesem Zeitpunkt von der Mutter mitgeteilt wird, daß sie schon seit längerer Zeit befürchtet, keine richtige Frau werden zu können. Sie gesteht dann der Lehrerin auch, daß sie meint, man hatte sie in der Schule so ausgestoßen, weil sie noch keine Brustentwicklung und auch noch keine Periode habe wie die meisten der Klassenkameradinnen. Auch kränkt sie sich sehr darüber, daß die Buben auf der Straße gar keine Notiz von ihr nehmen, während alle ihre Kameradinnen schon „Freunde" und „Verehrer" haben, die nach der Schule auf sie warten und dann im Park mit ihnen spazierengehen. Aber dieses Geständnis wird gleich widerrufen. „Ich mach mir doch nichts aus den Buben, ich will ja nie heiraten, aus mir wird nie eine Frau. Wenn ich doch eine Freundin hätte", meint sie, „aber mit mir will ja niemand etwas zu tun haben".

Für die Lehrerin wäre es gewiß verlockend gewesen, auf die tieferen Ursachen von Marthas Menschenscheu einzugehen, an zahlreichen Stellen, bei der Familiensituation wie bei den sexuellen Erlebnissen wäre hiezu leicht ein Anknüpfungspunkt gefunden worden. Die Lehrerin bespricht aber zuerst nur das Oberflächlichste und Nächstliegende mit dem Kind. Bereitwillig läßt Martha vor der Lehrerin alle ihre Kolleginnen Revue passieren und bespricht ihr Aussehen, ihr Verhalten zur Umwelt und ihre häuslichen Verhältnisse. Dabei muß das Kind zu ihrem eigenen Erstaunen feststellen, daß viele ihrer Mitschülerinnen noch ärmlichere, traurigere häusliche Verhältnisse haben als sie selbst, und bei der Besprechung des Aussehens ihrer Schulkolleginnen muß sie selbst bei verschiedenen Mäd-

chen Mängel feststellen, die sie selbst in Erstaunen versetzen. „Das hätte ich mir nie gedacht", meinte sie, „vielleicht bin ich doch nicht die häßlichste oder es kommt mir nur alles so vor". Sie ist glückstrahlend, als ihr die Lehrerin bestätigt, auch sie meine, Martha käme es nur so vor, wie wenn sie die häßlichste und verachtetste in der ganzen Klasse wäre.

Martha erscheint sichtlich befreit nach dieser Aussprache, ihr zunehmendes Vertrauen zur Lehrerin zeigt sich auch darin, daß sie jetzt beginnt, ihr offen von den Streitigkeiten daheim zu berichten. Sie beklagt sich bitter, wie qualvoll es sei, immer den Vorwurf hören zu müssen, daß sie den Onkel zu viel Geld koste, daß er nur für andere arbeiten müsse u. s. w. Wenn sie sich gegen diese ständigen Vorwürfe wehrt und frech wird und sagt, „ich kann doch nichts dafür, daß mein Vater keine Arbeit findet", bekommt sie Ohrfeigen vom Onkel und er versichert ihr immer wieder, daß alles leichter wäre, wenn sie nicht auf der Welt wäre oder wenn wenigstens statt ihrer ein Bub gekommen wäre. Nun weiß ja die Lehrerin, daß niemand die ständige Quelle dieser Reibereien beseitigen kann, sie möchte Martha aber doch Gelegenheit geben, ihren Aggressionen, die sich in ihr gegen den Onkel anhäufen müssen, Luft zu verschaffen. Sie rät also dem Kind, dem Onkel keine wie immer geartete Antwort auf seine Vorwürfe zu geben, ihm aus dem Weg zu gehen und ihn gar nicht zu beachten. Martha greift diesen Vorschlag begeistert auf, sie malt sich gleich in allen Farben aus, wie der Onkel „zerspringen" wird, wenn sie ihm keine Antwort gibt und sich nicht um ihn kümmert. Sie berichtet dann nach kurzer Zeit, daß sie jetzt nie mehr Ohrfeigen bekommt und der Onkel sich gar nicht um sie kümmert. Sie selbst ist überzeugt, daß er über ihre Nichtbeachtung wütend ist, und freut sich ungemein, daß sie ihm nach ihrer Meinung alles heimzahlt.

Um Marthas Schulschwierigkeiten möglichst rasch abzuhelfen, versucht die Lehrerin, dem Kind ein Amt zu übertragen, das ihr eine geringe Überlegenheit über die anderen Kinder verschafft, Streitigkeiten von vornherein ausschließt und doch Martha zu einem gewissen Kontakt mit den Kindern zwingt. Martha wird zur Heftordnerin ernannt. Martha ist sehr stolz auf ihr Ehrenamt, sie wird unbemerkt dabei zu Pünktlichkeit und Ordnung erzogen und kann schwer nunmehr ihre eigenen Hefte zu Hause vergessen, weil sie als Aufsichtsperson über die Hefte der anderen doch nicht am unordentlichsten sein kann. Sie lernt ihre Aggressionen und ungerechten Vorwürfe wegen angeblicher Zurücksetzung durch ihre Mitschülerinnen zurückzustellen, jetzt, wo sie sieht, daß alle anderen auch Fehler

haben, Hefte vergessen, es ihr eingestehen müssen und sie um Fürsprache oder Strafaufschub bei der Lehrerin bitten müssen. Mit der Zeit sieht sie dann auch immer mehr ein, wie grundlos manche Beschuldigungen gegen die Kameradinnen waren, wie sich in ihren Augen alles nur so darstellte, daß sie sich ständig verfolgt und bedroht vorkam. Bei den alle vierzehn Tage stattfindenden Klassenbesprechungen wird unter anderem auch Marthas Verhalten in der Gemeinschaft gelobt oder getadelt. Sie sieht bei diesen Aussprachen, daß die Kinder sie genau so beurteilen wie alle Mitschülerinnen, daß sie also nicht nur lauter Feinde um sich hat, die sie ausstoßen wollen und verfolgen. Auch den Mitschülerinnen Marthas wird gelegentlich ihrer Abwesenheit von Marthas Schwierigkeiten erzählt, die Kinder begrüßen ihre Fortschritte und sind voll Eifer, sie darin weiter zu unterstützen.

Der zwangsweise Umgang mit den Kameradinnen bleibt nicht ohne fruchtbare Wirkung. Martha sieht, daß alle ihre Kameradinnen untereinander Freundschaften geschlossen haben, sie sieht die Vorteile dieser Freundschaften, fühlt sich allein und bespricht mit der Lehrerin, daß sie auch gerne eine Freundin haben möchte. Bei der Gelegenheit erzählt sie auch, warum sie bisher keine Freundin haben wollte. „Alle Mädchen sind unverläßlich und tratschsüchtig, man soll sich am besten jeden Menschen fernhalten". Auf die Frage nach Marthas Erfahrung auf diesem Gebiet gesteht sie: „Ich hab das nicht aus eigener Erfahrung, aber ich sehe es bei den anderen und die Mutter hat es immer so erlebt. Sie macht es auch so".

In der weiteren Besprechung mit der Lehrerin gewinnt Martha neue Einsichten. Sie beginnt, zu verstehen, daß sie in ihren Streitigkeiten und in ihrer Einbildung, sich wegen ihrer häuslichen Verhältnisse verfolgt zu fühlen, eigentlich die Mitschülerinnen für Dinge verantwortlich machen will, an denen die Mädchen unschuldig sind. Keine der Mitschülerinnen verspottet sie, weil sie in so ärmlichen Verhältnissen lebt, weil sie in ihrer Kindheit Krankheiten hatte, und weil es jetzt zu Hause solche Streitigkeiten gibt, weil der Vater ein Trinker ist, nur sie selbst glaubt sich deswegen verspottet, weil sie meint, jemanden, dem das passiert ist, kann man nur verspotten und hänseln.

Sie sieht allmählich ein, daß sie Unrecht hat, sie wählt sich auch bald darauf eine Freundin, allerdings ein armes verschüchtertes Ding, die ganz abseits steht und der sie hilfreich an die Hand geht, an der sie Mutterstelle vertritt. Sie hat sich die Freundin so ausgesucht, daß sie sicher sein kann, wegen ihrer häuslichen Verhältnisse und sonstigen Mängel nicht verspottet zu werden.

Im Zusammenhang mit der Besprechung dieser Beziehung zu den Mitschülerinnen taucht immer wieder ein Ausspruch auf, der jetzt von der Lehrerin aufgegriffen und besprochen wird. Jeder zweite Satz Marthas lautet: „Ich bin da ganz wie die Mutter". Die Lehrerin läßt nun das Kind selbst herausfinden, wie sie sich in allem und jedem völlig mit der Mutter vergleicht, wie sie das Mißtrauen der Mutter gegen die Menschen, die Abgeschlossenheit wiederholen möchte, wie sie sogar dem Vater gegenüber dieselben Worte gebraucht wie die Mutter: „Er ist ja schließlich ganz gut, man muß ihn halt nur lassen!" Sie nimmt diese auffallende Ähnlichkeit ohne besonderes Erstaunen zur Kenntnis.

Ihr Vertrauen zur Lehrerin nimmt ständig zu, sie bespricht jetzt alle ihre häuslichen Konflikte, ihre Streitereien mit Freundinnen und Mitschülerinnen mit der Lehrerin und sie fühlt sich nach diesen Aussprachen immer wohler und freudiger. Sie beginnt immer mehr einzusehen, daß nicht ihre körperlichen Mängel, ihre schlechte häusliche Situation an diesen Konflikten schuld sind. Sonst, meint sie jetzt selbst, müßten alle Kinder, denen ähnliches zustößt, so werden, wie sie ist. Sie versteht, daß die Ursachen des Verhaltens tiefer liegen müssen. Die Lehrerin beginnt mit ihr darüber zu sprechen, wie Kinder überhaupt zu ihren Eigenschaften kommen und wie ihr Weltbild entsteht. Die Kleine kommt im Verlaufe des Gespräches von selbst darauf. In erster Linie meint Martha, erbt man verschiedene Eigenschaften von den Eltern; die guten Eigenschaften hat sie von der Mutter geerbt, die schlechten, wie Schlamperei, Vergeßlichkeit, Zerstreutheit vom trunksüchtigen Vater. Dann aber meint sie, bildet sich ein Kind nach dem Vorbild der Eltern. Beide Eltern hat sie sich als Vorbild genommen. Die Mutter als Vorbild liebt sie besonders in ihrem Arbeitseifer, wegen ihrer vielen Interessen, ihrer Genauigkeit und Korrektheit. Den Vater als Vorbild erwähnt sie nur nebenbei. Der Onkel, meint sie, wäre kein Vorbild, er streitet zu viel.

Nun ist es für die Lehrerin leicht, dem Kind zu zeigen, daß sie von frühester Kindheit an immer genau wie die Mutter gefühlt und gehandelt hat. Da Martha keinen richtigen körperlichen Defekt aufweisen konnte wie die Mutter mit ihrem Buckel, mußte sie ihren Aussprachfehler vergrößern, sich häßlich und verlacht vorkommen. Sie klagt über ihre mangelnde Brustentwicklung und tut so, wie wenn sie nie Brüste bekommen könnte, weil sie hört, daß die Mutter auch wegen ihrer Magerkeit und körperlichen Gebrechlichkeit bedauert wird. „Bei mir ist alles anders, mir ist mit diesen körperlichen Mängeln nicht zu helfen", war ja ihr wiederholter Ausspruch. Sie kränkt sich über die Nichtbeachtung seitens der Buben, will nicht

glauben, daß sich das ändern kann, denn die Mutter meinte ja immer — „eine Bucklige müßte schließlich froh sein, von einem Trunkenbold geheiratet zu werden“, wenn man das Schicksal der Mutter sieht, ist es besser, den Männern ganz aus dem Weg zu gehen. „Ich mach' mir nichts aus den Buben“, sagt Martha, „ich will ja nie heiraten!“ Aus Menschenscheu und Mißtrauen, die sie einfach von der Mutter übernommen hatte, konnte und wollte Martha auch nie eine Freundschaft schließen und sah sich leicht von allen Kindern verfolgt, verspottet und gehaßt. Am Schluß, meint die Lehrerin, jetzt, wo Martha verstünde, woher ihre ganze Einstellung den Kindern gegenüber herstamme, solle sie versuchen, eine eigene, ihrem Wesen entsprechendere Einstellung zur Welt und zu den Menschen zu bekommen. Martha ist zuerst erstaunt, dann befreit und beglückt über diese Erklärung. „So ist das alles nicht von mir, bin ich froh“, meint sie erfreut.

Die guten Folgen dieser Erklärung zeigen sich bald. Martha hat bald darauf einem älteren und stärkeren Jungen im Haus, vor dem sie sich seit ihrer Kindheit fürchtete, einfach eine Ohrfeige gegeben, als er sie wieder verspottete. Die anderen Buben klatschten Beifall, sie gewann mit der Zeit Freunde und erzählt strahlend der Lehrerin: „Ich fühl' mich nimmer so ausgestoßen wie die Mutter und werd' halt doch mit den Leuten reden!“

In weiteren Aussprachen erfährt die Lehrerin, daß die frühere Freundin jetzt durch ein nettes, freundliches und normales Mädchen ersetzt worden ist, mit der sich Martha sehr gut versteht. Es kommt auch zu einer ausführlichen Besprechung ihrer Stellung als Mädchen, also als Frau, von der sie bisher nichts sagen wollte. Sie findet jetzt im allgemeinen Buben viel netter als früher, obwohl sie sich noch nicht richtig für die Buben interessiert. Sie weiß aber schon genau, daß ihre frühere Einstellung zu den Buben mit ihrer Stellung zur Mutter zusammenhängt, die in jedem Mann einen ebenso schlechten Kerl und Trunkenbold sieht, wie ihr Mann es ist. Sie weiß auch, daß sie von den Buben nichts halten kann, weil sie an ihrem Vater nur ein Vorbild hatte, das sie von jedem Mann abschrecken mußte.

Die Mutter ist mit Marthas Verhalten jetzt sehr einverstanden. Sie berichtet, daß Martha zu menstruieren begonnen habe, daß sie jetzt immer gut aufgelegt ist, weil sie keine Angst mehr hat, keine richtige Frau werden zu können. Auch mit Marthas häuslichem Fleiß ist die Mutter zufrieden, den Streitereien mit dem Onkel geht sie weiter aus dem Wege, obwohl sich die häuslichen Verhältnisse gar nicht gebessert haben.

In der Schule wird der bessere Lernerfolg Marthas allgemein

bemerkt. Sie ist nicht mehr unverträglich, nicht verschlossen und ordnet sich unauffällig der Gemeinschaft ein.

Marthas Schwierigkeiten in ihrer Beziehung zu ihren Mitschülerinnen waren uns vielleicht von vornherein aus den trostlosen häuslichen Verhältnissen heraus und aus der Tatsache ihrer Organminderwertigkeit, des „Zuzelns" und der Schwerhörigkeit, verständlich. Aber die ganz auffallende Übereinstimmung des Wesens Marthas mit dem ihrer Mutter, die als Krüppel in einer ganz unglücklichen Ehe nur mehr Mißtrauen gegen Mitmenschen und Haß gegen Männer kennt, geben uns neue Einsichten. Wir sehen weiter, Marthas Mutter ist die einzige führende Persönlichkeit in der ganzen Umgebung des Kindes. Sie beherrscht Kind und Mann völlig und der Onkel, der einzige Familienerhalter, darf sich nur im Streit Luft machen. Schon in frühester Kindheit sehen wir, wie Martha die Mutter nachahmt, wenn sie den Vater zwingt, ihr immer nachzugeben. In der Schule wird sie dann wegen ihres kleinen Aussprachfehlers verspottet, die Mutter tröstet sie damit, daß es ihr auch so geht, daß alle Menschen schlecht und böse sind, und das Kind zieht sich ganz zurück in sich selbst. Sie wird in dem, was ihr die Mutter ankündigt, noch bestärkt, die Lehrerin hält das eingeschüchterte Kind für zurückgeblieben, behandelt es schlecht.

Diese ersten Erlebnisse in der Schule werden für ihre Beziehung zur Schule bestimmend; als sie die erste verständnisvolle Lehrerin findet, ist sie bereits abweisend geworden: sie vergißt alles, „weil sie niemand mag und sie niemand versteht".

Vor allem bemüht sich die Lehrerin, Marthas Vertrauen zu gewinnen, um von ihr mehr über ihre Schwierigkeiten zu erfahren. Obwohl Martha der Lehrerin bald mitteilt, wie ausgestoßen und benachteiligt sie sei, daß nie eine richtige Frau aus ihr werden könne und sich nie ein Bub um sie kümmern werde, wird ihr die tiefere Grundlage dieser Einstellung doch erst gezeigt, nachdem sie selbst ihr Verhalten der Umwelt gegenüber verstehen und ändern gelernt hat. Martha beginnt selbst in den Aussprachen mit der Lehrerin über ihr Verhalten, ihre Streitigkeiten mit den Kameradinnen nachzudenken und sich Gedanken zu machen, woher ihr Wesen und ihre auffallendsten Charakterzüge herstammen. Und so ergibt es sich denn ganz von selbst ohne Zureden oder Überredungsversuch von Seiten der Lehrerin, daß Martha zur Einsicht kommt, daß ihre Einstellung, „mir ist nicht zu helfen, weil ich so benachteiligt bin und nie eine vollwertige Frau werden kann", direkt von der Mutter übernommen ist. Diese Einstellung gehört gar nicht zu ihrem Wesen, das Kind habe alle eigenen ähnlichen Erlebnisse nach der Lebens-

auffassung der Mutter gedeutet und verarbeitet. Mit dieser Einsicht war die Schwierigkeit behebbar, Martha macht sich von der Identifizierung mit der Mutter frei und gewinnt eine eigene, normale Lebensauffassung.

*

Schlußbemerkung

Wer die Kinderanalyse nicht ihrer Technik und dynamischen Wirksamkeit nach genauer kennt und als Erzieher noch nicht durch unmittelbaren Kontakt mit Kinderanalytikern Einblick in die Arbeitsweise der Kinderanalyse bekommen hat, der könnte versucht sein, die hier beschriebene Arbeit der Lehrpersonen einem Stück Kinderanalyse gleichzusetzen. Deshalb erscheint es nicht unnötig, in der nun folgenden Darstellung an den einzelnen Fällen das hier wiedergegebene pädagogische Verfahren gegen die Kinderanalyse abzugrenzen.

Bleiben wir gleich bei einer Ähnlichkeit, die leicht als Gemeinsamkeit beider Arbeitsrichtungen angesehen werden könnte, beim Verhalten der Lehrerin der kleinen Frida gegenüber, wie wir es im ersten Bericht geschildert haben. Die Lehrerin begegnet der kleinen Frida, die nichts nacherzählen kann und trotzig und verschlossen ist, nicht mit der sonst üblichen Aktivität des wohlwollenden Erziehers, sie versucht weder ihr den Trotz auszureden, noch ihn zu „brechen". Sie vermeidet jeden Schein einer affektiven Gegeneinstellung, d. h. sie ärgert sich nicht und kritisiert nicht, wie es der Erzieher im allgemeinen wohl tut oder tun muß. Vielmehr gibt sie der Kleinen zunehmend zu verstehen, daß sie ihr trotziges Verhalten sowohl versteht wie begreiflich findet. Sie ist passiv, duldsam, freundlich und eröffnet damit dem Kind die Möglichkeit, aus sich herauszugehen und Tieferliegendes aus seinem Innern zu offenbaren. Soweit ist das Verhalten der Lehrerin dem des Kinderanalytikers ähnlich, aber die Verschiedenheiten der beiden Situationen bedingen von da an deutlichere Unterschiede. Der Kinderanalytiker würde sich weiterhin abwartend verhalten, relativ unbekümmert um die äußere Situation und zunächst nur darauf bedacht, vom Kinde etwas zu erfahren, wenn selbst dieses Erfahren, etwa durch Wiederholung, das Kind auch in schwierige äußere Situationen bringen muß. Der Lehrer hat andere Ziele vor Augen und er muß sie auf kürzestem Wege zu erreichen trachten. Die Lehrerin weiß wohl, daß dafür ein Stück Einsicht in das eigene Verhalten beim Kinde notwendig ist, aber sie braucht diese Einsicht nur soweit, als es für die Zielerreichung, nämlich die Aktivierung der Lernfähigkeit, unbedingt notwendig ist. Dieses Stück Einsicht erreicht sie durch ihr Verhalten dem Kind gegenüber und durch einen Kunstgriff, der wiederum der Technik der Kinderanalyse entnommen ist, durch die Anregung der Phantasiebildung. Indem sie diese forciert, umgeht sie auch ein in der Kinderanalyse wichtiges Stadium, nämlich die anfängliche Verbreiterung der Kenntnisse über die genauen Inhalte des Alltags und der häuslichen Konflikte. Die Lehrerin

müßte ja auch sonst fürchten, daß Frida ihre häusliche Situation allzu sehr durch Agieren in der Schule darstellen und dadurch mit den disziplinären Anforderungen in der Schule in Konflikt geraten könnte. Die dadurch notwendigen Zurchtweisungen im Sinne des Tadels oder des Verweises müßte Frida dann als Bestätigung für die Richtigkeit ihres früheren passiven Verhaltens ansehen und ihre positive Beziehung zur Lehrerin ebenso rasch in eine negative verwandeln. Da sich diese Phantasiebildungen aber in der Massensituation der Schulklasse abspielen, ist auch außerhalb des analytischen Abbaues der moralischen Instanz eine Ermäßigung des Schuldgefühls soweit möglich, daß eine Entspannung der Triebkonflikte die Folge ist. Die Phantasieproduktion brachte dem Kind die wichtigste Erkenntnis, nämlich daß die Aufnahme der Pflegetochter in die Familie nur etwas zur Auslösung brachte, was schon in hohem Maße vorgebildet war, nämlich die Eifersucht auf die Mutter und den Wunsch nach Alleinbesitz des Vaters.

Gerade der zweite Fall, der der kleinen Suse, die um das Wohlergehen ihrer Mutter so besorgt ist und so an ihr hängt, daß sie Selbstmord zu begehen droht, wenn der Mutter etwas passiert, ist für den Unterschied zwischen Kinderanalyse und der hier geschilderten Technik der Erziehungshilfe beispielgebend. Niemand wird annehmen, daß der Analytiker ablehnen wird, die tieferen Motive der Angst der kleinen Suse dem Kinde zum Bewußtsein zu bringen, aber es wird dafür einer Voraussetzung bedürfen, die nur in der Kinderanalyse, niemals aber in der Schulsituation geschaffen werden kann, nämlich der Ermäßigung der Abwehr der aggressiven Wünsche gegen die Mutter. Die Gefahren, die ein solcher Versuch innerhalb der Schulsituation mit sich gebracht hätte, haben wir bereits bei der Darstellung des Falles hervorgehoben.

Auch beim dritten Fall, bei Elsi, die auf mündliche Fragen nie antwortet, mit den Kameradinnen überhaupt nicht spricht, nie mit der eigenen Leistung zufrieden ist und Lob und Anerkennung immer als unverdient zurückweist, ist das Verhalten der Lehrperson zum Beginne der intensiveren Beschäftigung mit dem Kinde mehr dem des Kinderanalytikers angeglichen als dem des durchschnittlichen Erziehers; dieser hätte wohl das Nichtsprechen des Kindes als trotzig gerügt und dadurch Elsis eigene Selbstkritik verschärft oder er hätte es auf Unkenntnis bezogen und so dem Kind Unrecht getan. Elsis Lehrerin aber ist verstehend, duldsam, rezeptiv und macht es dem Kind dadurch nach längerer Zeit möglich, die Haßregungen gegen die bevorzugte Schwester zu gestehen und gleichzeitig die trotzige ablehnende Haltung, die ja eine Folge der unterdrückenden, aggressiven

Einstellung der Umgebung gegen das Kind ist, fallen zu lassen. Aber die Ähnlichkeiten im Verhalten von Kinderanalytiker und Erzieher gehen nicht weiter als bis hierher. Der Analytiker hätte im Anschluß daran, die Haßregungen des Kindes gegen die Schwester mit ihm besprochen, sie weiter verfolgt, in der Analyse abreagieren lassen, wozu in der Behandlung durch die Lehrerin weder Zeit gegeben war, noch Gelegenheit geboten werden durfte, da solches Ausleben der Schulsituation zuwider gelaufen wäre. Die Lehrerin unternahm aber im weitern den Versuch, einigen der unterdrückten Triebtendenzen des Kindes eine Befriedigungsmöglichkeit zu verschaffen. Sie gab dem Kind Plastelin, mit dem es alles beschmutzen konnte, und ließ es in dieser Form seine Schmutzlust ausleben. Da sie dies als autoritative Persönlichkeit, als Lehrerin tat, erreichte sie damit eine gewaltige Ermäßigung der Gewissensansprüche der kleinen Elsi. Der Kinderanalytiker hätte dieses Gewähren einer eingehenden Besprechung folgen lassen müssen und die Gewissensstrenge des Kindes durch Analyse der moralischen Instanz ermäßigt.

Im vierten Fall, bei der kleinen Martha, die so verschlossen ist und sich ständig gekränkt und zurückgesetzt fühlt, hätte die Grundlage ihres Verhaltens, nämlich die Identifizierung mit der Mutter, auf ähnliche Weise auch in einer Kinderanalyse zutage gefördert werden können. Aber auch hier ist ein grundlegender Unterschied: während in einer Analyse abgewartet worden wäre, welches Material das Kind zuerst bringt, und es hätte dies keineswegs die Identifizierung mit der Mutter sein müssen, wurde von der Lehrerin, die diesen Mechanismus früh erkannt hat, nur auf die Besprechung dieser Quelle des Verhaltens der Kleinen in der Schule systematisch hingearbeitet in der Voraussicht, daß das Bewußtwerden dieses Mechanismus dem Kind das für die Schulsituation notwendige Maß an Erleichterung bringen würde.

Wie aus all dem Gesagten hervorgeht, ist es in erster Linie die rezeptive affektfreie, nicht verurteilende, wohlwollend duldsame, freundliche Einstellung der Lehrerin, die es ermöglichte, daß die Kinder schon nach kurzer Zeit ihre Abwehr ermäßigten und den geheimen Triebwünschen freieren Ausdruck ließen. Solche Einstellung war der Lehrerin allerdings nur durch ihre eigene Analyse möglich. Stückweise wurden neben pädagogischen Eingriffen, die immer von analytischer Einsicht geleitet waren, Deutungen erteilt. Es muß nicht gesagt werden, daß im Vergleich zu einer Kinderanalyse diese Deutungen allesamt unvollkommen und allzusehr situationsbezogen waren. Die dynamischen Veränderungen aber, die in der Folge dieser Deutungen auftraten, zeigen, daß sie trotz ihrer Unvollkommenheit im Sinne des Angestrebten doch wirksam und ausreichend waren. Für-

die Zielsetzungen des Lehrers, die in den zur Rede stehenden Fällen die ausschlaggebenden sind, reichen sie hin. Man wird sich freilich hüten und nicht meinen, so erzogene Kinder „analysiert" zu nennen. Es wurden lediglich einige Einsichten in die aktuelle Symptomatik gewonnen, genügende allerdings, um dem Kind das Fortkommen in der Schule und die Einordnung in das häusliche Milieu zu erleichtern, oft sogar zu ermöglichen.

Die Fruchtbarkeit solcher gemeinsamer Arbeit des analysierten Erziehers mit dem Kinderanalytiker erscheint aus dem Dargestellten nicht mehr anzweifelbar.

BERICHTE

Bericht aus Chicago

Vor kurzem veröffentlichte das Institute for Psychoanalysis in Chicago seinen dritten Jahresbericht, der wiederum in übersichtlicher Weise ein Bild von der Ausbildungstätigkeit und den Problemen der am Institut betriebenen Forschung berichtet. Die Stellungnahme des Instituts zu den Problemen der Kinderanalyse und der Zusammenarbeit mit den Erziehern geht aus drei Abschnitten hervor, die wir im folgenden in einer Übersetzung nach dem Originalbericht wiedergeben:

1. Kinderanalyse

Seit der Gründung des Institutes haben wir die Hoffnung, unsere therapeutische und wissenschaftliche Arbeit auch auf Kinder auszudehnen. Wie wir schon im letzten Jahresbericht ausführten, ist die vorbeugende Anwendung der Psychoanalyse wahrscheinlich in der Zukunft ihr wichtigstes Anwendungsgebiet. Des Kindes seelisches Wachstum sollte durch die Vermeidung von solchen pathogenen Einflüssen, die wir für die spätere Entwicklung von Psychoneurosen und Psychosen als verantwortlich anzunehmen gelernt haben, in gesunde Bahnen geleitet werden.

Da Beiträge zur Errichtung einer Kinderabteilung bereits gesichert sind, so hoffen wir, einen oder mehrere Kinderanalytiker anstellen zu können; diese können dann zur Lösung jener Probleme beitragen, die die Anwendung der Analyse in der Erziehung betreffen. Gleichzeitig halten es die Kuratoren und die Mitarbeiter des Institutes nicht für richtig, den Wirkungsbereich zu schnell oder zu weit auszudehnen. Es ist von großer Wichtigkeit, daß die bereits im Gang befindlichen Arbeiten sich langsam entwickeln können und damit der gesunde Aufbau sich festigen und stärken kann, so daß die Weiterentwicklung des Programms sich anschließt.

Gleichwohl wächst das Bedürfnis nach einem Kinderanalytiker im Mitarbeiterkreis des Institutes. Durch Material, welches mit der Technik der Kinderanalyse gefunden wurde, wollen wir unsere Befunde ergänzen, die von Material aus Erwachsenenanalysen stammen. Ein Beispiel für dies Bedürfnis zeigt sich in unseren Studien über die äthiologischen Faktoren des Asthmas. In vielen Fällen liegt der Beginn der Asthmaanfälle in der frühen Kindheit. Der Gefühlskonflikt zeigt sich in diesen frühen Jahren in einer so einfachen und offenen Form, so daß es für unsere Forschungen von unschätzbarem Wert wäre, diejenigen Konfliktsituationen direkt zu beobachten, die wir später in der Erwachsenenanalyse nur rekonstruieren können. Dasselbe gilt für die Erforschung von Hauterkrankungen, wie Ekzeme und Urthicaria, die häufig in früher Kindheit auftreten. Man hat auch Asthmafälle beobachtet, bei denen gewisse Hauterkrankungen in der Kindheit den Asthmaanfällen des späteren Lebens vorausgegangen waren.

Die Mindestkosten, um einen erfahrenen Kinderanalytiker anzustellen und ein begrenztes Programm durchzuführen, würden für das erste Jahr 9000.— Dollar, für die folgenden 8000.— Dollar betragen.

2. Psychiatric Social Workers
(Psychiatrisch arbeitende Fürsorger)

Die ständige Forderung der „Psychiatric Social Workers" nach psychoanalytischer Unterweisung ist eine Frage von großer praktischer Bedeutung. Diese Forderung, die sich im Laufe vieler Jahre verstärkt hat, kann nicht einfach vernachlässigt werden. Durch das mangelhafte Interesse und die Ungeeignetheit der Schulmedizin, sich mit den psychologischen Problemen ihre Patienten zu befassen, und namentlich durch die überwiegend somatische Orientierung der älteren Medizinergeneration bleibt eine große Zahl von Patienten, die an Psychoneurosen leiden, ohne zweckdienliche ärztliche Hilfe. Wir denken dabei besonders an die große Gruppe von psychoneurotisch Erkrankten, die nicht so gestört sind, daß sie psychiatrische Kliniken aufsuchen. Obgleich viele dieser Personen in großer materieller Not und unter schwierigen äußeren Bedingungen leben, ist doch ihre desorganisierte Lebenssituation häufig die Folge ihrer Psychoneurose. Es scheint uns natürlich, daß diese Leute Hilfe suchen, wo immer sie sie finden. Nur eine kleine Gruppe kann in Obhut eines Analytikers oder psychologisch geschulten Psychiaters kommen. Die schnelle und ausgedehnte Verbreitung von oberflächlichen und unwirksamen psychotherapeutischen Methoden kann als das natürliche Resultat dieser Situation aufgefaßt werden.

Ein keineswegs befriedigendes, aber doch gesünderes Symptom dieser Entwicklung ist der neue Psychotherapeutentypus in der Gestalt der *Psychiatric Social Workers*. Zahlreiche Vertreter dieser Fürsorgearbeit haben ein ernsthaftes Interesse für Psychoanalyse, weil sie fühlen, daß die Analyse ihnen die Richtlinien geben könnte, die sie in ihrer täglichen Arbeit brauchen[1]).

Psychiatrie und Psychotherapie werden von der Schulmedizin als ihre Domäne beansprucht. Dementsprechend fordert die Schulmedizin, daß dem Unterricht in Psychoanalyse ein ausgedehntes Medizinstudium vorangegangen sei und daß nur medizinisch Graduierte in Psychoanalyse ausgebildet werden. Die Frage einer zweckdienlichen psychiatrischen Fürsorge in großem Maßstabe trifft hier auf unüberwindliche Hindernisse. Die begrenzte Anzahl kompetenter Lehrer, die kostspielige und zeitraubende Art des psychoanalytischen Unterrichts sorgen dafür, daß nur eine ungenügende Zahl von Ausgebildeten dem weitverbreiteten Bedürfnis nach derartiger psychiatrischer Hilfe gegenübersteht.

Die Schulmedizin fordert ihr Recht auf die Psychotherapie und ist nicht imstande, und wir müssen es zugeben, jetzt auch nicht gewillt, der Psycho-

[1]) Die Lage der *Psychiatric Social Workers* in ihrem Zusammenhang mit der Psychoanalyse wurde durch Beatrice Levey auf der letzten Versammlung der Illinois Mental Hygiene Society in ihrem Referat „Psychiatric Social Work" dargestellt.

therapie in der medizinischen Ausbildung den ihr gebührenden Platz einzuräumen. Auf Grund dieses Sachverhaltes kann man die Arbeit der *Psychiatric Social Workers* nicht einfach mit dem Argument abtun, sie seien mangelhaft medizinisch geschult. In Wirklichkeit füllen sie eine Lücke aus und werden ein wichtiger Faktor in der praktischen psychiatrischen Fürsorge bleiben, so lange es keine bessere psychiatrische Hilfe, d. h. so lange es nicht genügend analytisch ausgebildete Ärzte gibt, um den dringendsten Bedarf zu decken. In diesem Sinn wird der *Psychiatric Social Worker* zum Ersatz für den medizinisch geschulten Psychotherapeuten. Anstatt diese Situation unkontrolliert fortbestehen zu lassen, wäre es eine erwünschtere Lösung für die medizinische Schulung und Überwachung der *Psychiatric Social Workers* zu sorgen.

Dieses Problem, das so tief in der ganzen materiellen und sozialen Struktur unseres Landes verwurzelt ist, kann natürlich praktisch nicht von einem einzelnen Institut gelöst werden. Mit Rücksicht auf die unabänderlichen Tatsachen haben wir eine kleine ausgewählte Gruppe von *Psychiatric Social Workers* mit den Grundtatsachen der Persönlichkeitsentwicklung vertraut gemacht. Wir beabsichtigen nicht, sie zu Psychotherapeuten heranzuziehen, wir wollten ihnen nur einige Grundbegriffe der Psychoanalyse vermitteln. Dies sollte ihnen in ihrer Alltagsarbeit, die sie so oft vor psychiatrische Probleme stellt, helfen.

Es ist offenkundig, daß dies nicht viel zur Lösung des Gesamtproblems beitragen kann. Wir glauben, daß die klinische Psychiatrie in Zukunft von der Mitarbeit geschulter *Psychiatric Social Workers* mehr und mehr Gebrauch machen wird. Viele soziale Organisationen, Spitäler und Universitäten[2]) beschäftigen sich mehr und mehr mit der Rolle, die die *Psychiatric Social Workers* spielen. Sie glauben, daß die gesunde Zusammenarbeit zwischen Psychiatern und *Social Workers* von der Ausbildung der letzteren in Psychiatrie und besonders in Psychoanalyse abhängt. Wahrscheinlich wird aber noch einige Zeit vergehen, ehe alle Schulen für *Social Workers*, alle öffentlichen und privaten Institutionen und vielleicht sogar die psychiatrischen Abteilungen in den Spitälern in ihrem Mitarbeiterstab psychoanalytisch ausgebildete Psychiater haben werden.

3. Lehrer

Die Bitte der Lehrer um Unterweisung in der Psychoanalyse ist gegenwärtig lange nicht so allgemein oder nachdrücklich wie die der psychiatrisch arbeitenden *Social Workers* Der Durchschnittslehrer ist vor allem damit beschäftigt, sein und seiner Schüler Wissen und Fähigkeiten zu vergrößern, er fühlt sich weder verpflichtet noch geeignet, sich mit den Führungsschwierigkeiten der Kinder zu beschäftigen.

Trotzdem die Psychoanalyse kaum in der Lage ist, heute schon einfache und praktische Leitlinien der Erziehungsgrundsätze zu formulieren, so ist es

[2]) Dr. Franz Alexander hielt im Schuljahr 1930/1931 an der Social Service School der Universität Chicago einen Einführungskurs für *Social Workers*. Dr. Thomas French hielt 1930/31 an der Universität Chicago einen psychiatrischen Kurs.

doch offenkundig, daß das Wissen von den Grundtatsachen der Persönlichkeitsentwicklung für den Lehrer eine unschätzbare Hilfe bedeutet, besonders wenn er mit schwierigen Kindern zu tun hat. Anna Freuds Arbeit mit Erziehern in Wien hat gezeigt, daß analysierte Lehrer mit schwierigen oder schwererziehbaren Kindern viel erfolgreicher umgehen können. Ihre eigene Analyse ermöglicht ihnen das Verständnis der psychischen Grundlagen des kindlichen Verhaltens.

Im ganzen gibt es also bis jetzt keine systematische Einführung psychoanalytischer Gesichtspunkte in die Erziehung. Die Frage nach der Wirkung der Schule auf die persönliche Entwicklung des Schülers und die Anwendung psychoanalytischer Theorien auf die pädagogische Forschung können jetzt vom Institut nicht unternommen werden, es sind zu komplexe und zu weite Problemkreise. Wenn die Pläne für eine Kinderabteilung durchgeführt werden, wird es für das Institut möglich sein, ein Forschungs- und Untersuchungsprogramm aufzustellen, das den Interessen und Problemen der Lehrer direkt Rechnung trägt. Jetzt begnügen wir uns damit, von Zeit zu Zeit einen besonders qualifizierten Lehrer in Analyse zu nehmen und ausgewählten Lehrergruppen eine elementare Einführung in die Grundlagen der Psychoanalyse zu geben.

Bücher

Emile Lobet: **A Propos De L'Orientation Professionelle.** (Zur Frage der Berufsberatung.) Documents pédotechniques publiés par la Société Belge de Pédotechnie avec la collaboration de l'Institut J. J. Rousseau, de Genève. Bruxelles 1934.

Für die belgische Öffentlichkeit bestimmtes Plädoyer für die Notwendigkeit der Berufsberatung. Es werden Berufsberatungsämter vorgeschlagen, die von allen gewerblichen Verbänden Informationen bekommen und sie den Ratsuchenden mitteilen sollen. Ein System von Tests soll zur Begutachtung der Berufseignung zur Verfügung stehen. P. B.

Ludwig Münz und Viktor Löwenfeld: **Plastische Arbeiten Blinder.** Verlag Rudolf Rohrer, Brünn, 1935.

Das Buch enthält Bildermaterial der Plastiken, die Blinde unter Leitung Prof. Viktor Löwenfelds geschaffen haben, und einen theoretischen Teil von Ludwig Münz.

Münz referiert eingangs die bisherigen blindenpsychologischen Theorien. Diese lassen sich im wesentlichen zwischen zwei Extremen anordnen: die eine, im 18. Jahrhundert durch Herder vertreten, schreibt den Blinden ein spezifisches, durch das Tasten erworbenes Raumerlebnis zu, das qualitativ wesensverschieden von dem Raumerlebnis der Sehenden ist. (Glücklich operierte Blinde stehen der Sehwelt erst ganz hilflos gegenüber.) Demgegenüber haben einige Experimentalpsychologen des 19. Jahrhunderts die Raumauffassung der Blinden nicht anders als eine Minusvariante von der normalen

aus verstehen wollen. Sie nennen das Abweichen der Gestaltung der Blinden vom naturalistisch Richtigen „fehlerhaft“, „Surrogatvorstellungen“. Etwa seit 1900 hat es freies Modellieren bei Blinden gegeben. Der Unterricht bestand darin, daß man die möglichst naturgetreue Nachahmung der Tastwahrnehmung übte. Auch mit Erfolg; allerdings meist mit erst spät Erblindeten.

Das erstemal hat nun Viktor Löwenfeld versucht, Blinde ganz frei und unbeeinflußt arbeiten zu lassen. Er verlangt keine Natur-, sondern Gefühlswidergabe. Er arbeitet hauptsächlich mit Geburtsblinden. Das Resultat ist überraschend. Der Blinde hat eine andere Arbeitsweise und kommt zu anderen Resultaten als der erwachsene Visuelle unserer Zeit. Aber seine Plastiken sind auch durchaus keine Tastwiedergaben. Plastiken Blinder sind einansichtig, ein Gemisch von Relief und Vollrundplastik (der Hinterkopf z. B. ist fast immer vernachlässigt und flach). Einzelne Gesichtszüge und Körperteile sind in Größe und Ausdruck überbetont und dann trotzdem zu einer Ganzheit zusammengeschlossen. Jede empfindungsmäßig wichtige Form wird für sich gemacht und dann mit den anderen zusammengefügt; und zwar baut der Blinde seine Plastiken von innen her. Er macht erst die Augenhöhle, legt dann die Augenkugel hinein und zieht das Lid darüber, macht die Mundhöhle, Zunge, Zähne (eventuell im Schmerz zusammengepreßt) und legt die Lippen darauf, legt die Nase auf den Atmungskanal usw. Die einzelnen Repräsentanten sind nach ihrer jeweiligen Wichtigkeit ausgewählt und betont (z. B. bei der Hand des Rauchers sind nur die zwei die Zigarre haltenden Finger gebildet). Die Formen sind vereinfacht, man merkt den Duktus der Tastbewegung. Die Tastqualität des Körpers spielt eine große Rolle. Weiches wird weggelassen, ganze Skeletteile, die ertastbar sind (Rippen, Wirbelsäule), liegen frei. Bei starkem Gefühlsausdruck werden tiefe Muskelpartien herausgearbeitet, die weder sicht- noch tastbar, sondern bei diesem mimischen Ausdruck stark beteiligt sind, und die man fühlt. Diese innere Empfindung von Muskelbewegungen beherrscht die ganze Darstellung, ist ausschlaggebend für sie und macht sie packend, wahr und stark. Zeitgetrennte Vorgänge werden bei Blinden oft durch räumliches Nebeneinander gegeben, z. B. Lippenzittern durch wellenförmige Einkerbungen um den Mund. Wenn der Blinde auch jeden Teil für sich macht, geht er planmäßig von einer Ganzheitsvorstellung aus, nach der er sie ordnet. Er arbeitet autoplastisch nach dem inneren Gefühl von sich (trifft nur so Proportionen, z. B. gleiche Arme). Proportionsverschiebungen sind demnach nicht als fehlerhaft zu werten, wie die Psychologie nach Herder es getan hat, sondern sie sind eben anders vorstellungsbedingt. Der Blinde arbeitet bilateral, weil er mit beiden Händen tastet. Er arbeitet einansichtig, weil in seiner Vorstellung nicht das Vorne und Rückwärts ist, sondern das Vom- und Zum-Objekt. Der Aufgabe, ein Profil zu schaffen, kommt der Blinde nach, indem er an einem *en face*-Gesicht nur die eine Hälfte ausführt. Und so stark ist die unbewußte Autoplastik, daß der gerade gewachsene Blinde immer seine Plastiken symmetrisch modelliert, der schiefe mit verschobenen Achsen.

Der Außenraum wird nur gemacht, wo er das Ich berührt, z. B. wo der Fuß aufsteht, wird ein Tonstück unterlegt usw. Will der Blinde Entfernung

zwischen zwei Menschengestalten, symbolisiert er sie durch ein Tonstück, das er dazwischen legt.

Was man bisher die „Surrogatvorstellung" der Blinden nannte, erweist sich eben als die spezifisch andere, die Tastraumvorstellung; und zwar ist das im großen und ganzen so zu verstehen, daß die Vorstellung der Form und Mimik von innen heraus aus dem Muskel- und Körpergefühl entsteht, nicht durch einzelne informative Tastakte; eventuell spielt die Erinnerung an solche mit.

Wenn wir Kunstwerke primitiver Völker mit den Blindenarbeiten vergleichen, zeigt sich das interessante Ergebnis, daß sie weitgehende Übereinstimmung aufweisen. Man kann die gemeinsame Grundlage „Urvorstellung" nennen. Auch der Primitive übertreibt die für seine Vorstellung wichtigen Züge und läßt fast alles andere weg. (Die Hand des Rauchers hat nur die zwei Finger, die er zum Halten der Zigarre braucht, wie beim Blinden, der Kopf ist als Wichtigstes riesengroß usw.) Das Vermengen von Zeit und Raum kommt ebenso vor. Eine Indianerzeichnung will einen Fliehenden darstellen: sein Laufen wird als Linie vor ihn hingeschlängelt. Auch bei den Primitiven gibt es Einansichtigkeit, dieselbe Vermengung von Relief und Plastik wie beim Blinden, Hinterköpfe usw. sind auch da vernachlässigt. Ihre Darstellungen sind immer bilateral; sie sind auch rein autoplastischen Vorstellungen entsprungen. Der Arbeitsvorgang ist natürlich ein anderer, aber das Resultat ist sehr ähnlich.

Noch näher stehen die Blindenplastiken der Volkskunst, weil ihr das Religiös-Starrformelhafte der Primitiven fehlt.

Dasselbe ergibt sich beim Vergleich mit Kinderarbeiten. Das Kind kennt, wenn es halbwegs gesund und von keinem „Kunstunterricht" verdorben ist, kein Sehen, es arbeitet rein aus der Vorstellung, setzt auch wichtige Figuren riesengroß neben kleine, hat also eine Wertperspektive, nicht eine Sehperspektive.

Sehr hübsch erklärt Münz eine Wirkung des Kinos aus dem Zurückgehen auf die „Urvorstellungen", wie sie in unmittelbarer Aufeinanderfolge von Großaufnahmen und kleinen Bildern wieder aufleben.

Aus den Ausführungen dieses wichtigen Buches von Münz kann man folgendes schließen: Das ursprüngliche Erfassen der Außenwelt beim „ichgebundenen" Kind, Primitiven und Blinden vollzieht sich durch Tasten (und tastähnlichem Erfassen mit Auge oder Körpergefühl). Das perspektivisch richtige Sehen, das ja wirklich erst sehr spät in die Sehgeschichte der Menschen voll eingebaut worden ist, scheint ein mit Intellektfunktionen verbundener Aufbau auf der Grundlage des primitiven, vorstellungsmäßigen Erfassens.

Auch alles schöpferische Gestalten dürfte aus dem primitiv Vorstellungsmäßigen entspringen. Nur dann kann das Phänomen eintreten, daß ein Künstler die altbekannte Welt neu und anders „sieht" und gestaltet. J. L.

H e r m a n N o h l: **Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie.** Zweite, durchgesehene und mit einem Nachwort versehene Auflage. Verlag G. Schulte-Bulmke, Frankfurt a. M., 1935.

Ein Versuch des hervorragenden Theoretikers der Pädagogik, N o h l, die Gedanken und Wertungen der deutschen pädagogischen Bewegung von ehemals in die gegenwärtige Epoche hinüberzuerhalten. Der Autor verbirgt nicht seine leidenschaftliche Anteilnahme an dem Schicksal dieser Bewegung. In der Darstellung ihrer Persönlichkeiten, ihrer Kämpfe und Ziele, erhebt sich seine Sprache fast ständig über den üblichen Berichtston, erreicht über lange Strecken hinweg einen gehobenen Festredenton.

Wir bekommen in der ersten Hälfte des Buches einen Überblick über die vielfältigen Erregungen und Abfuhrversuche des Kulturbereiches „Pädagogik" (im weitesten Sinne) in Deutschland, seit der Krise des 19. Jahrhunderts, die mit der erschütternden Veränderung der Lebensbedingungen der Volksmehrheit eingesetzt hat (Industrialisierung, Verstädterung usw.). Es ist in der Tat viel und viel bedeutsam Neues, was uns N o h l s Überblick wieder sehen läßt, und doch staunt man am Ende wohl am meisten über die Macht des Stabilitätsprinzips, die selbst in so labilen Zeiten und auf einem so unsicher fundierten Gebiet all die pädagogischen Teilbewegungen zu kleinen Minderheitsbewegungen stempelt, ihnen elastisch ausweicht, um sie dann spurlos verpuffen zu lassen, oder mit ihnen als unbedeutenden Komponenten eine neue Resultierende bildet, in der die Richtung des neuen Impulses kaum mehr kenntlich ist. Das günstigste Schicksal scheint noch der Jugendbewegung zuteil geworden zu sein: ihre äußeren Formen haben sich durchgesetzt, nicht nur in Deutschland, sondern auch anderwärts; ihre ursprüngliche innere Haltung ist fast vollständig in Vergessenheit geraten. Andre Bewegungen sind weit minder erfolgreich gewesen: etwa die Bewegungen für Arbeitsschule, Kunsterziehung, Schulgemeinden, Landerziehungsheime. N o h l bemüht sich, die Tatsächlichkeit und Natürlichkeit aller Richtungen neuer Pädagogik als notwendige Versuche nachzuweisen, Ersatz zu bieten für all das, was durch die Entwicklung der Gesamtkultur verloren gegangen ist: die selbstverständliche Verwurzelung in Familie, Beruf, Heimat, Geschmack, Sitte, Weltanschauung. In dieser lebendigen Antwort auf eine Einheit, die krisenhafte Kulturveränderung, liege die Einheit der so vieles umfassenden großen pädagogischen Bewegung. Wir erfahren dabei, daß man auch die psychoanalytische Bewegung als einen Teil aller um die Charaktererziehung bemühten Remedurbewegungen auffassen kann. „Auch hier ist die Voraussetzung ein pathologischer Zustand der Gegenwart, die Auswirkung der Kulturkrise auf die Einzelseele, die ihre Spaltung, Wurzellosigkeit und Vereinsamung zur Folge hat." Nach diesem Buche zu schließen, ist übrigens die Vertrautheit des Autors mit der Psychoanalyse nur mittelmäßig, im Vergleich mit der sonstigen Ideenkenntnis N o h l s nur geringfügig zu nennen. Noch bevor sich N o h l im zweiten Hauptteil seines Buches theoretischen Begründungen zuwendet, schließt er den ersten Teil mit einem persönlichen Bekenntnis zur praktisch drängendsten und drückendsten Frage der pädagogischen Bewegung: ihrem Verhältnis zu den Mächten und Gemeinschaften, die im Namen

von Weltanschauungen das Recht der Erziehung für sich formen. „Die Pädagogik wird den Spieß umdrehen dürfen und fragen, ob eine Weltanschauung nicht erst die ewigen Wahrheiten des autonomen pädagogischen Wesens in sich aufnehmen müßte, wenn man sie als Erzieher bejahen können soll ... Aber es ist die Frage, ob jede Weltanschauung die einheimischen Begriffe der Pädagogik ohne Inkonsequenz in sich aufnehmen kann. Die gesamte Dogmatik des Pädagogen beginnt mit einer radikalen Gläubigkeit an das Gesetz seiner Lebensarbeit. Der Mut, es jeder Macht der Welt gegenüber zu vertreten, auch wenn man ihr gleichzeitig in Ehrfurcht ergeben ist, ist das Herz jedes echten Erziehers der Gegenwart."

Die ewigen Wahrheiten des autonomen pädagogischen Wesens — Nohl wendet sich im zweiten Teil des Buches sogleich der recht komplizierten, unsichern Problematik zu, die der sicher klingende Ausdruck benennt. Gibt es in der Pädagogik eine allgemein gültige Theorie, unabhängig von der geschichtlich konkreten Lage und den „Weltanschauungen"? Gibt es ein „autonomes pädagogisches Kulturgebiet", ähnlich etwa der Kunst, der Wissenschaft? Nohl bejaht beide Fragen im wesentlichen, lehnt aber zwei naheliegende und auch häufig gegebene Begründungsversuche ab: 1. Den durch Ausgang von Zweckminimen, gewissen Fertigkeiten, Interessenfähigkeiten etwa, oder einem soziologischen Minimum, Erhaltung der Gemeinschaft, oder einem biologischen Minimum körperlicher, seelischer Gesundheit. 2. Den durch die naturalistische Psychologie manchmal angebotenen Begründungsversuch, nämlich Darstellung des menschlichen Entwicklungsganges und der Wirkungen verschiedener Beeinflussungen auf diesen, mit der Annahme einer Skala, an der ein Optimum ablesbar wäre. Beides als unzureichend einzuschätzen, scheint uns Nohl alles Recht zu haben, beides gänzlich abzulehnen, scheint uns Unrecht. Hier ist allerdings nicht der Ort zur Diskussion der verwickelten Frage. Dagegen kann man wohl sagen, daß die Grundlegung, die Nohl auf der „gegebenen Erziehungswirklichkeit" vornehmen will, mehr psychologisch als logisch verständlich ist. Es ist doch nur eine Scheinlösung, wenn man erklärt, daß das pädagogische Erlebnis und die pädagogischen Objektivationen eben tatsächlich für die zunehmende Autonomie der Pädagogik zeugten. Auch das zur Verdeutlichung herangezogene Beispiel, die Verselbständigung der Kulturfunktion „Recht", ist nicht plausibel. Die Pädagogik ist nicht mit der Wissenschaft auf eine Stufe zu stellen, ihre Beziehung zur Wissenschaft ist vielfach, nie ist sie ihr nebengeordnet. Sie ist ebenso wie das Recht abhängig von vielen Mächten, gewußten und ungewußten; diese Mächte zu finden und zu zeigen, ist wichtig, es würde aber durch die unklare Theorie von der „gegebenen Erziehungswirklichkeit" erschwert werden.

Der die letzten Abschnitte des Buches bildende Versuch Nohls, Allgemein-Theoretisches zur Pädagogik zu geben, hat, wie viele ähnliche Versuche, mit den Schwierigkeiten, zu allgemein zu bleiben und zu speziell zu werden, zu kämpfen, so daß sich stellenweise alles, wenig oder nichts daraus ableiten ließe. Nohls Arbeit vermittelt einen ernsten Eindruck von der charaktervollen, idealistischen Persönlichkeit des Autors, ebenso von seinem psychologischen Feingefühl und Überblick. Man darf aber dabei bedauern, daß eine

eigenwillig zusammengestellte, etwas unsystematische Terminologie die Fülle von Beobachtungen minder leicht dem Gedächtnis einprägbar macht. Auf Originalität in der wissenschaftlichen Terminologie ist wohl kein Wert zu legen.

Nohl schließt mit einer Auseinandersetzung über die ewige Spannung zwischen „sokratischer" Pädagogik, die vom Individuum ausgeht, und der von der Gemeinschaft ausgehenden „platonischen". Die Hinwendung zur platonischen Seite erscheint ihm als Kennzeichen der neuesten Entwicklung, daß das Sokratische nicht dabei verloren gehe, dafür wirbt und wirkt sein Buch, unserer Schätzung nach eine hochachtbare Leistung der deutschen pädagogischen Wissenschaft. Die Psychoanalyse als nicht wertende Naturwissenschaft vom Menschen sieht in der „sokratisch-platonichen Antinomie" keine Sonderschwierigkeit. Sie geht vom Individuum aus und sucht die Gegebenheiten des Gemeinschaftslebens in ihrem Sinn für die Individuen zu erfassen. Das ist wohl auch der Sinn des Satzes, den Freud in den „Neuen Vorlesungen" geschrieben hat: „Streng genommen gibt es ja nur zwei Wissenschaften, Psychologie, reine und angewandte, und Naturkunde." P. B.

Vilhelm Rasmussen: **Ruth.** Tagebuch über die Entwicklung eines Mädchens von der Geburt bis zum 18. Lebensjahre. R. Oldenbourg, München, 1934.

Wie in jeder jungen Wissenschaft, die auf die Verarbeitung von Beobachtungsmaterial angewiesen ist, so bestand — und besteht auch heute noch in gewissem Sinne — in den Anfängen der Kinderpsychologie eine deutliche Diskrepanz zwischen der Fülle der neu auftretenden Ideen und Theorien und dem Beobachtungsmaterial, an dem diese Ideen aufgezeigt und diese Theorien bewiesen werden konnten. In den Anfängen der Jugendpsychologie wurden Tagebücher von Jugendlichen gesammelt und publiziert, mit dem wachsenden Interesse an der Psychologie des Säuglings- und Kleinkindalters wurden von psychologisch interessierten Eltern die über ihre Kinder geführten Tagebücher veröffentlicht. Es erschienen — um nur die bekanntesten zu nennen — das Tagebuch der Eltern Scupin über ihren Sohn, die Aufzeichnungen der Amerikanerin Miss Shinn über ihre Nichte u. a. m.

Aufzeichnungen dieser Art dienten dann sowohl als Tatsachenmaterial psychologischer Monographien wie auch als Kontrollmaterial zu weiteren entwicklungs- und experimentalpsychologischen Arbeiten, ein ausreichender Grund, um sich an dieser Stelle mit der wissenschaftlichen Dignität der Tagebuchaufzeichnungen auseinanderzusetzen.

Es besteht kein Zweifel über den Wert von Tagebuchaufzeichnungen für die Erfassung eines individuellen Entwicklungsganges, vorausgesetzt, daß es sich um die vorurteilsfrei angestellte und möglichst vollständigen Beobachtungen eines geschulten Beobachters handelt. Problematisch wird ihr Wert aber immer dann, wenn diese Bedingungen nicht erfüllt werden oder Deutung und Verallgemeinerung ohne entsprechende Grundlage hinzutreten.

Das vorliegende Werk ist meines Wissens das einzige von einem Berufspsychologen veröffentlichte Tagebuch — Rasmussen ist an der Lehrerhochschule in Kopenhagen tätig und Verfasser mehrerer psychologischer

Monographien über das Säuglings-, Kleinkind- und Schulalter — erscheint also für eine weitergehende Auseinandersetzung besonders geeignet.

Das Tagebuch über Ruth wird aber weder den positiven noch den negativen Forderungen immer gerecht. Die Blickrichtung des Beobachters ist keine unbedingt freie und uneingeschränkte. Rasmussen sieht klar und deutlich, was er zu sehen erwartet, und erkennt nichts von dem, was er aus seiner ganzen Einstellung heraus nicht kennen kann oder ablehnen müßte. So liefert uns das Tagebuch zwar eine besonders klare und lebendige Schilderung der intellektuellen Entwicklung dieses außerordentlich begabten Kindes. Die Sprachentwicklung ist klar zu ersehen, wird durch ein Inventar der am Ende des zweiten Lebensjahres beherrschten Worte ergänzt. Jeder intellektuelle Fortschritt wird genau und liebevoll registriert, durch wiederholte Durchführung der Binetschen Testaufgaben belegt. Reproduktionen von Zeichnungen zeigen uns die Entwicklung der besonders guten zeichnerischen Begabung. Auch die Charakterschilderung gelingt in vielen Zügen sehr gut: ihr stark entwickeltes Pflichtgefühl, ihr Hang zur Selbständigkeit und ihre Vorliebe für intellektuelle Betätigung treten klar hervor.

Neben diesen oft ganz ausgezeichneten Darstellungen fällt es als schwerwiegende Unvollständigkeit auf, daß wir fast nichts über die frühe Triebentwicklung dieses Kindes erfahren. Die wenigen Tatsachen, die der Beobachtung des Verfassers nicht entgingen, werden durch unzutreffende Deutung fast bis zur Unkenntlichkeit verschleiert. Das ganze Werk hindurch behält der Verfasser eine Art der Klassifikation des Beobachtungsmaterials bei, die, was die Phänomene intellektueller Entwicklung betrifft, meist recht zutreffend ist, jedoch verwirrend wird, sobald sie auf Triebgeschehen, besonders der frühen Kindheit, angewendet wird.

Die Berichte über Nahrungsaufnahme und Reinlichkeitsgewöhnung des Kindes sind außerordentlich dürftig. Die geringe Reaktion der 3,1 Jahre alten Ruth auf die Geburt ihrer Schwester erscheint uns unwahrscheinlich, da im weiteren Verlauf Eifersucht und Rivalität als konstante Charaktereigenschaften fungieren. Der beobachtende Vater kann nur „hartnäckige Logik ihrer Einwendungen" konstatieren, als sie nach der Geburt der Schwester darauf beharrt, zum Vater geführt zu werden. Wenige Tage später stellt der Vater mit Befriedigung fest, daß Ruth, die sehr zärtlich zu ihrer kleinen Schwester ist und „sie nicht als Mitbewerber bei der elterlichen Liebe betrachtet".

Die Darstellung der Beobachtungen über die Latenzzeit ist bedeutend befriedigender, Wissensdrang und Erwachen der Selbständigkeit treten klar aus der Schilderung hervor.

In dem Teil des Tagebuches, der die Beobachtungen über die Pubertät enthält, werden bemerkenswerte offene Schilderungen über die „erwachende" Sexualität Ruths gegeben — der Psychologe erwartet Sexualität in der Pubertät, daher gelingt es ihm auch, sie zu sehen und zu beschreiben und so wenigstens der Forderung nach größerer Reichhaltigkeit gerecht zu werden. Doch bleibt der Wert für eine eventuelle Diagnosestellung weiterhin proble-

matisch, da die Schilderung der einzelnen Episoden zusammenhanglos bleibt und Erklärungen, wo sie zum Verständnis notwendig wären, fast gänzlich fehlen oder unzutreffend erscheinen.

Wenn es doch gelingen sollte, aus dem vorliegenden Bericht ein Bild über die Triebentwicklung Ruths zu entwerfen, so nur dadurch, daß die geschilderten Einzeltatsachen ihres Beiwerkes entkleidet, mit den psychoanalytischen Erkenntnissen über mögliche Entwicklungsformen in Einklang gebracht werden. Ein solches Vorgehen könnte aber nachträglicher Deutungen nicht entraten, es müßte schematisch lückenhaft und durchaus nicht unanfechtbar bleiben. E. Sylvester.

A. M. Smits-Jenart: Le Système Pédagogique de Winnetka. (Das pädagogische System von Winnetka.) Documents pédotechniques publiés par la Société Belge de Pédotechnie avec la collaboration de l'Institut J. J. Rousseau, de Genève. Bruxelles 1934.

Winnetka ist ein Villenvorort Chicagos. Dort hat sich seit etwa 20 Jahren ein System „Neuer Erziehung" durchgesetzt; an einigen hundert anderen Orten, meist Amerikas, sind Methoden und Materialien Winnetkas gegenwärtig eingeführt.

Jedes Kind trotz der Gruppenbildung durch die Schule individuell zu unterrichten, ist der Kerngedanke des Winnetka-Systems. Kein Schüler soll schneller, als er fassen kann, zur Aufnahme des Stoffes gezwungen werden, kein Begabter soll warten müssen, bis der Durchschnitt der Klasse ihn erreicht hat. Diesem zentralen Stück Theorie sind eine Menge didaktischer Einzelmethoden untergeordnet, teilweise fein und natürlich wirkende, manche dem Fernstehenden etwas erkünstelt, gezwungen erscheinend. Sie alle sind aber nicht das Wesentliche, die didaktischen Methoden wechseln auch noch immer in den Winnetkaschulen, werden immer wieder versuchsweise gegen andre eingetauscht. Unverändert dagegen bleibt das Ziel der individuellen Lernmethoden und notwendigerweise auch die große Bedeutung, die dabei dem Lernmaterial und den Prüfungstests zukommt. Solche Materialien und Tests sind für sämtliche Gegenstände der ersten acht Schuljahre in für europäische Verhältnisse kaum glaublicher Menge hergestellt worden. Der Lehrer hat im allgemeinen nur die Stellung eines Wegweisenden, Beobachters und Zielrichters. Nur wenn sich Schwierigkeiten dem Fortschritt entgegenstellen, hilft er in der altüblichen Weise nach. Das Zeugnis, das er dem Schüler ausstellt, besteht in der Anzeichnung derjenigen Punkte auf dem Unterrichtsprogramm, über die ein gelungener Test abgelegt wurde. Neben dem obligaten Lehrstoff, der ohne strenge Jahreseinteilung in den Klassen individuell erarbeitet wird, lernen die Kinder zahlreiche Gegenstände freiwillig in „vertikalen" Kursen, die von Kindern verschiedenen Alters je nach Interesse und Fähigkeiten besucht werden.

Zum Winnetka-System gehört aber nach dem vorliegenden Bericht nicht minder wesentlich als die bis zum äußersten individualisierte Lernmethode noch eine Entfaltung gesellschaftlicher Aktivität durch die Kinder, der man viel Schulzeit einzuräumen bereit ist. Klassen- und Schulgemeinden und

Zweckgruppen diskutieren und übernehmen mehr oder minder ernste Aufgaben in und außerhalb der Schule.

Die Lehrer werden durch Fürsorger, Erziehungsberater und Ärzte unterstützt, die in Winnetka zum Personal der Schulen gehören. Unter dem Schlagwort „*Mental Hygiene*" (seelische Hygiene) wird die Intellekt- und Charakterentwicklung der Kinder zu beobachten gelehrt. Innerhalb der Bemühungen um „*Mental Hygiene*" räumt man auch der Psychoanalyse einen Platz ein. Wir in Mitteleuropa sind allerdings so gewöhnt, daß die Psychoanalyse als Fremdkörper im Schulsystem empfunden wird, daß wir etwas erstaunt sind über ihre anstands- und unterschiedslose Aufnahme unter die andern guten und schönen Methoden der „*Mental Hygiene*". Wir argwöhnen ein wenig, daß darin eine Verkennung ihrer Sonderstellung und ihres Fermentcharakters liegt.

Auffallenderweise erwähnt die vorliegende Monographie weder den Namen Montessoris, noch andre Namen von Erziehern, deren Anregungen man in Winnetka verwertet glaubt. Hat man doch den Eindruck, daß wohl die Materialien und didaktischen Einzelheiten all dieser Systeme Neuer Erziehung verschieden sein mögen, daß sie aber im wesentlichsten Punkt übereinstimmen: in der aus dem Zentrum herausgerückten Stellung des Lehrers. Als eine ihrer Konsequenzen müßte mit der Zeit ein neuer Typus von Lehrern mit andern durchschnittlichen Ansprüchen und Erwartungen, bewußten und unbewußten entstehen. Eine zweite Konsequenz wäre ein rationalerer und sublimierterer Typus der Massenbildung der Kinder, den sie möglicherweise als Herangewachsene beibehalten.

Bedauerlicherweise gibt das sonst auch in administrativen Dingen sehr ausführliche Buch nichts über die finanziellen Erfordernisse des Winnetka-Systems an, weder absolute noch Vergleichsziffern, etwa mit amerikanischen Schulen andrer Systeme. Wenn auch keineswegs das finanzielle Argument bei der Ablehnung der Methoden Neuer Erziehung auf dem europäischen Kontinent eine Hauptrolle spielt, so sollten doch die Interessierten darüber nicht im unklaren gelassen werden. P. B.

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, X. Jahrgang, Heft 3

INHALT:

BERICHTE:

BÜCHER:

Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Gesellschaft m. b. H., Wien IX, Berggasse 7. — Verantwortlicher Redakteur: Dr. Wilhelm Hoffer, Wien I, Dorotheerg. 7. Druck von Emil M. Engel, Druckerei und Verlagsanstalt, Wien I, In der Börse.
Printed in Austria

Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Gesellschaft m. b. H., Wien IX, Berggasse 7. — Verantwortlicher Redakteur: Dr. Wilhelm Hoffer, Wien I, Dorotheerg. 7. Druck von Emil M. Engel, Druckerei und Verlagsanstalt, Wien I, In der Börse.
Printed in Austria

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, X. Jg. (1936), Heft 3

X. Jahrg. 1936 Heft 3

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

Editha Sterba

Schule und Erziehungsberatung

Berichte

Preis dieses Heftes Mark 2·—